DOCUMENT RESUME

ED 335 966 FL 019 679

AUTHOR	Risager, Karen
TITLE	Kulturformidlingen i Fremmedsprogsundervisningen: 4 Artikler (The Emphasis on Culture in Foreign Language Instruction: 4 Articles). ROLIG-papir 45.
INSTITUTION	Roskilde Univ. Center (Denmark).
REPORT NO	ISSN-0106-0821
PUB DATE	89
NOTE	58p.
AVAILABLE FROM	ROLIG, Roskilde Universitetscenter, hus 03.2.4, Postbox 260, DK-4000, Roskilde, Denmark.
PUB TYPE	Information Analyses (070)
LANGUAGE	Danish
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Cultural Awareness; Elementary Secondary Education; English (Second Language); Foreign Countries; French; German; Instructional Materials; *Second Language Instruction; Second Language Learning
IDENTIFIERS	Denmark; Norway; Sweden

ABSTRACT

The four articles in this issue of a series of working papers focus on the promotion of culture in foreign language instruction. The first article, "The Promotion of Culture in Denmark, Norway, and Sweden," looks at language instruction in French, English, and German in the school systems of these countries since the 1950s, and how the teaching of culture today is related to each of these countries' social histories. The second article, "The Promotion of Culture in Beginning Foreign Language Books: Newer Tendencies," discusses how textbooks and teaching materials have shifted, since the 1950s, to a cultural orientation rather than focusing just on grammar, dialogues, idioms, anecdotes, etc. The third article, "Promoting Culture, Learning Culture, and Teaching Culture," attempts to provide a clearer notion of the definition of "kulturformidlingen," the promotion or emphasis of culture, in relation to the learning and teaching of culture. The last article, "Foreign Language and Global Awareness," focuses on the role of foreign languages in the development of global awareness. (VWL)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED335966

ROLIG papir

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Risager

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Karen Risager

Kulturformidlingen i fremmedsprogs-undervisningen

4 artikler

45 89

Roskilde UniversitetsCenter
Lingvistgruppen

BEST COPY AVAILABLE

ISSN 0106-0821

ROLIG-papir 45
Roskilde Universitetscenter
Lingvistgruppen

Karen Risager

Kulturformidlingen i fremmedsprogsundervisningen. 4 artikler

– Kulturformidlingen i Danmark, Norge og Sverige
– Kulturformidlingen i begynderbøger i fremmedsprog. Nyere tendenser
– Kulturformidling – kulturindlæring – kulturundervisning
– Fremmedsprog og global bevidsthed

ROLIG-papir is a series of working papers written by members of ROLIG, the lingustic circle of Roskilde University Center, and others. Readers are invited to comment on or criticize the papers. The papers are available from ROLIG, Roskilde Universitetscenter, hus 03.2.4, Postbox 260, DK-4000 Roskilde, Denmark.

Roskilde Universitetscenter
Februar 1989

KULTURFORMIDLINGEN I DANMARK, NORGE OG SVERIGE[x)]

Karen Risager

Denne artikel handler om kulturformidlingen i fremmedsprogsundervisningen i Danmark, Norge og Sverige. Den omfatter undervisningen i engelsk, tysk og fransk i skolesystemet siden 50'erne, og lægger særlig vægt på at vise hvorledes retningerne i den internationale pædagogiske debat er repræsenteret i de tre lande.

Et grundlæggende synspunkt er at kulturformidlingens forskellighed - i undervisningen, men nok så meget i den pædagogiske debat - kan relateres til de respektive landes socialhistorie, og denne artikel er således et forsøg på at skitsere en sådan sammenhæng.

De skandinaviske sprog har ikke nogen nævneværdig udbredelse uden for Skandinavien, og der er et klart, alment anerkendt behov for fremmedsprogskundskaber. Der har således siden begyndelsen af 1800-tallet været delvist obligatorisk undervisning i moderne sprog i den højere skole, i første omgang i tysk og fransk, og siden begyndelsen af 1900-tallet også i engelsk. De tre lande har haft tætte forbindelser til den øvrige europæiske kultur, ikke mindst den tyske, og fremmedsprogsundervisningen har da også siden sidste halvdel af 1800-tallet været betragtet som en aktivitet der bidrog til at udvikle elevernes almene dannelse, omfattende bl.a. indblik i væsentlige kulturtraditioner i Europa.

Skandinavien virker ofte udadtil som en enhed, måske især Danmark-Norge-Sverige. De tre landes sprog er nært beslægtede, og med lidt øvelse kan folk i de tre lande

---

x) Denne artikel er oprindeligt på engelsk, og beregnet for et ikke-skandinavisk publikum. Nogle af oplysningerne kan derfor godt forekomme overflødige for den skandinaviske læser. Se litteraturlisten.

forstå hinandens sprog, især når det er skrevet. Der er også mange kulturelle fællestræk, og politisk og konstitutionelt ligner de tre lande hinanden. Der er i dag et omfattende samarbejde på mange fronter, både økonomisk, politisk og kulturelt. Men der er også mange forskelle, der har at gøre med landenes forskellige sikkerhedspolitiske stilling, deres forskellige økonomiske ressourcer og internationale økonomiske relationer, og deres lidt forskellige traditioner mht. kulturelle relationer og orienteringer. Disse vil blive ganske kort beskrevet i det følgende.

Den historiske baggrund - før 1950'erne

Historisk er der en stærk tilknytning mellem Danmark og Norge: fra 1380 til 1814 var de forenet i kongeriget Danmark-Norge, med Danmark som den dominerende part (cf. at det ene af Norges to officielle skriftsprog, bokmål, er baseret på dansk, mens det andet er baseret på norske dialekter). I 1814 fik Norge sin egen forfatning, men måtte gå i union med Sverige, selvstændig men med fælles konge og udenrigspolitik. Fuld selvstændighed opnåedes først i 1905.

Norge har gamle handelsforbindelser med England, især tømmereksporten i 1600- og 1700-tallet.

Sverige har gamle forbindelser til landene omkring Østersøen, i perioden 1323-1809 var f.eks. Finland annekteret til Sverige, og England har været det vigtigste eksportmarked for jern og stål. Desuden er der visse historiske forbindelser med Frankrig, bl.a. dynastiske, cf. at den franske marskal Bernadotte blev konge af Sverige i 1818 efter Napoleonskrigene. Det har bl.a. resulteret i flere franske låneord i svensk end i dansk.

I perioden 1850-1905 var udvandringen til Nordamerika særlig stor fra Norge og Sverige, større end fra Danmark (i forhold til befolkningstallet). Dette har især for Norges vedkommende betydet en interesse for USA, som efter 2. verdenskrig har været medvirkende til, at Norge har ud-

viklet en stærk tradition for forskning i amerikansk historie, delvist med økonomisk støtte fra USA.

Tysk indflydelse har i almindelighed været stærk i Skandinavien, især i Danmark, i kraft af dets geografiske placering. Gennem Tyskland har Danmark fået impulser fra den centraleuropæiske kultur. Men Danmark har også været knyttet til England, som er dets gamle landbrugseksportmarked.

Danmark-Norge og Sverige-Finland har i århundreder været rivaler om magten i Norden. Siden 1814 har de dog ikke været i krig med hinanden. Men de tre lande har den dag i dag grundlæggende forskellige sikkerhedspolitiske og økonomiske interesser, der forhindrer en egentlig unionsdannelse.

Under 2. verdenskrig var Sverige neutralt, mens Norge og Danmark var besat af Tyskland; og efter krigen tilsluttede Norge og Danmark sig NATO; Norge traf derudover en række særaftaler med USA i anledning af at det har grænse til fælles med Sovjetunionen ved Nordhavet, og Danmark traf aftaler med USA omkring militære anlæg i Grønland. Sverige holdt sig neutralt, i overensstemmelse med sit princip om alliancefrihed (som menes at være en af baggrundene for at Sverige som det eneste land i Europa ikke har været i krig siden 1814).

Økonomisk, politisk og kulturel udvikling siden 50'erne.

De nordiske lande har gennemgået en generel nationaløkonomisk, politisk og kulturel udvikling siden 50'erne, der på mange måder er fælles, og som er parallel med de andre vesteuropæiske landes, med undtagelse af socialdemokratiernes egalitære social-, uddannelses- og kulturpolitik. Men de internationale relationer er som sagt noget forskellige. Udover den forskellige sikkerhedspolitiske stilling skal to områder nævnes:

Økonomisk: Der er klare forskelle i naturressourcerne, som kommer til udtryk i forskellige industristrukturer og import-eksport-relationer: Danmark har en stor landbrugssektor og et forholdsvist stort fiskeri, og har ud-

viklet sig til et industriland med hovedvægt på levnedsmiddelindustri, maskinindustri og kemisk industri. Norges industristruktur er domineret af en stor fiskerisektor, fødevareindustri, træ- og papirindustri, udvinding af energi af vandkraft, og siden 70'erne olieudvinding og olieindustrier. Sverige er især præget af minedrift, bilindustri, træ- og papirindustri, sværindustri (bl.a. våbenindustri), og i syd landbrug og nogen levnedsmiddelindustri. Kapitalkoncentrationen er større i Sverige end i Norge og Danmark (cf. også folketallene: Sverige 8.3 mill., Danmark 5 mill., Norge 4 mill.).

Disse forhold har været af betydning for landenes markedspolitik. Efter at en række forhandlinger i slutningen af 60'erne om nordisk økonomisk samarbejde (Nordek) brød sammen, gik Danmark ind i EF i 1972. Det var især det danske storlandbrug der fik Danmark ind i EF, samtidig med Storbritannien, Danmarks traditionelle aftager af landbrugsvarer. Derimod holdt Norge sig udenfor, og heller ikke Sverige er medlem af EF (Norge og Sverige er derimod medlem af EFTA). Men Sverige overvejer et tæt samarbejde med EF, og Norge har i de senere år orienteret sig mere i retning af EF i forbindelse med aftaler om olieeksport til en række vesteuropæiske lande.

Kulturelt: Alle tre lande er klart vestvendte, og meget åbne for anglo-amerikansk kulturindustri og almindelig kulturel påvirkning,især fra USA. Men der er alligevel forskelle i landenes orientering. (Det skal understreges at beskrivelsen af landenes kulturelle orienteringer er noget tentativ, da der ikke findes nogen tilstrækkelig bred komparativ forskning på området).

I kraft af sin geografiske placering, er Danmark særlig præget af at være et knudepunkt for tyske/centraleuropæiske og anglo-amerikanske kulturelle strømninger. Skønt det er anglo-amerikanske strømninger der dominerer mainstream sociologisk og politisk diskussion, er tysk filosofi, humanisme og samfundsvidenskab stadig godt repræsenteret og videreudviklet i Danmark. 70'ernes vesttyske kritiske og marxistiske strømninger påvirkede det danske pæ-

dagogiske miljø ret bredt. Et udtryk for denne traditionelle forbindelse til naboerne i syd er organiseringen af uddannelsessystemet, som indtil for ganske nylig mest har lignet den centraleuropæiske model, med sammenhængende uddannelsesforløb uden mange valgmuligheder.

Kulturelt ligner Norge Danmark mere end Sverige (cf. den langvarige historiske tilknytning), og orienterer sig lidt mere mod Danmark, end Sverige gør. Men sammenlignet med Danmark er Norge mere orienteret mod USA (cf. Lundestad 1982) og Storbritannien, og dermed mere modtagelig for pragmatiske og empiriske strømninger derfra. Den stærke norske interesse for amerikansk historie blev nævnt ovenfor. Et af udtrykkene for denne vestlige orientering er uddannelsessystemet, hvor især den videregående skole er opbygget som et modulsystem, med mange valgmuligheder mellem fagene, i lighed med det amerikanske.

Sverige orienterer sig lidt mindre mod syd end Danmark (dog ikke i samme grad som Norge). Orienteringen mod nordamerikansk videnskab og teknik er stærk, hvilket hænger sammen med Sveriges større inddragelse i international kapital, og dermed større interesse i internationaliseringsspørgsmål - internationaliseringsdebatten kom i Sverige i 70'erne, i Norge og Danmark først i 80'erne. I Sverige er den humanistiske og kritiske samfundsvidenskabelige tradition forholdsvis svag, og meget lidt præget af vesttysk diskussion. F. eks. var de akademiske kredse i 70'erne meget mere interesserede i fransk strukturalistisk marxisme (Althusser, Bourdieu) end i vesttysk marxisme. På den anden side er den pragmatiske tradition stærk i Sverige. Også det svenske uddannelsessystem har større lighed med det amerikanske end med det tyske/centraleuropæiske (de svenske uddannelsesreformer i 60'erne var kendt i Europa for deres ret konsekvente gennemførelse af et standardiseret system for alle elevgrupper).

Disse forskelle i kulturel orientering afspejler sig i de forskellige landes oversættelsespraksis, det vil her sige hvilke sprog der oversættes fra. Her er der en klar tendens til at der i Danmark udgives flere oversættelser (af

bøger inkl. skønlitteratur) fra tysk og fransk end i Norge og Sverige, cf. følgende tal baseret på Yearbook of Nordic Statistics 1986:

Danmark 1985	Oversættelser fra	engelsk:	937	53,8%
		tysk:	196	11,2%
		fransk:	157	9,0%
		no/sv:	278	15,9%
Norge 1985	Oversættelser fra	engelsk:	485	59,8%
		tysk:	54	6,7%
		fransk:	32	3,9%
		da/sv:	159	19,6%
Sverige 1985	Oversættelser fra	engelsk:	1.716	71,5%
		tysk:	151	6,3%
		fransk:	127	5,3%
		da/no:	170	7,1%

Fremmedsprogenes status i skolesystemerne

Ovenstående mønster kan genfindes i engelsk-, tysk-, og franskundervisningens relative status i skolesystemerne i de tre lande.

Efter 2. verdenskrig kom fremmedsprog ind i grundskolerne. Skridt for skridt opnåede engelsk den priviligerede status som eneste obligatoriske fremmedsprog i grundskolerne (9 år i alt), først i Sverige, så i Norge, og endelig i Danmark:

- i Sverige fra 1962 (fra 4. klasse. Indtil 1969 var det valgfrit i 8. og 9. klasse. Fra 1969 startede engelsk i 3. klasse, fra 1980 kan skolen vælge at vente til 4. klasse).

- i Norge fra 1974 (fra 4. klasse).

- i Danmark fra 1976 (fra 5. klasse, evt. tidligere. I perioden var engelsk eller tysk obligatorisk fra 6. klasse, men de fleste valgte engelsk. I 1970-76 var både engelsk og tysk obligatoriske, det ene fra 5. klasse, det andet fra 7. klasse).

Formelt er tysk og fransk blevet ligestillede som alter-

native valgfag, først i Sverige, så i Norge, og for nylig i Danmark:

- i Sverige fra 1962 (fra 7. klasse). Her vælger ca. 66% af eleverne et 2. fremmedsprog, og heraf vælger ca. 43% tysk, og ca. 23% fransk.

- i Norge fra 1974 (fra 8. klasse, alternerende med russisk, spansk, finsk og samisk). Her vælger ca. 60% af eleverne et 2. fremmedsprog, og heraf vælger ca. 48 % tysk, og ca. 11% fransk.

- i Danmark har tysk fastholdt sin position indtil for nylig. Efter at have været obligatorisk i perioden 1970-76, blev det valgfrit fag fra 7. klasse, mens fransk var valgfrit i 10. klasse. På den anden side havde fransk en stærk position i gymnasiet, idet det var obligatorisk i alle klasser (med mulighed for at vælge russisk i stedet for nogle steder). Men i 1987 blev fransk - ved en forsøgsordning - ligestillet med tysk (fra 7. klasse, og gennem hele gymnasieskolen). Op til 1987 har ca. 90% af eleverne valgt tysk i 7. klasse.

I almindelighed har tysk og fransk en svagere position i Norge og Sverige end i Danmark. Skolesystemerne i Norge og Sverige har i flere år været præget af mange valgfag og følgelig en del problemer med hensyn til koordinering og skemalægning, og dette har sat fag som tysk og fransk i en vanskelig stilling, noget der endnu ikke er udtalt i Danmark. Desuden er tysk eller fransk stadig obligatorisk i Danmark, hvis man vil fortsætte i gymnasiet. En anden faktor er den relativt pluralistiske sprogpolitik i Norge og Sverige, som i en årrække har tilladt flere fremmedsprogsalternativer til tysk og fransk end man har gjort i Danmark.

Fremmedsprog og almen dannelse

Hvad angår fremmedsprogsundervisningen i den videregående skole/gymnasieskolen er der i de skandinaviske lande tradition for at betragte den som noget der klart skal bidrage til skolens almendannende sigte, og derfor bl.a. være kulturformidlende, selv om der er visse forskelle i

vægtningen af forskellige dimensioner og teksttyper.

For grundskolens vedkommende blev denne forståelse generaliseret i 60'erne og 70'erne til fremmedsprogsundervisningens tidlige niveauer, og derfor gældende for alle elever. Kulturformidlingen optrådte i de officielle retningslinjer

- i Sverige fra 1962 (blandt undervisningsmålene)
- i Norge fra 1974 (ikke formuleret som mål, men omtalt i den tekst der beskriver fagene)
- i Danmark fra 1975 (blandt undervisningsmålene)

I 60'erne og 70'erne skiftede almendannelsen fokus, som i andre vestlige lande. Fra at være opfattet som en primært litterær og historisk dannelse, der orienterede sig mod de europæiske landes nationalkultur, litteratur og historie, blev den mere og mere opfattet som en sociologisk og global dannelse, der sigtede mod aktuelle spørgsmål i kultur og samfund på et regionalt, nationalt og globalt plan. Dette nye uddannelsesindhold formidles dels gennem litterære tekster, dels gennem andre typer af tekster og andre kilder.

Den pædagogiske debat

I forbindelse med disse omfattende ændringer i sprogfagenes rolle og indhold - der jo også gjaldt det sproglige indhold, som ikke behandles her - er den pædagogiske diskussion blevet intensiveret. Der er opstået flere tidsskrifter - de mest centrale er Sproglæreren (Danmark), Språk og språkundervisning (Norge), og LMS-Lingua (Sverige). Der er skabt forskellige fælles fora for de skandinaviske lande, bl.a. de nordiske sproglærerkongresser fra 1977.

De nationale og nordiske diskussioner har mest handlet om sprogpædagogiske og fagpolitiske problemstillinger. Derimod er kulturformidlingen indtil videre mest blevet diskuteret nationalt; diskussionen om kulturformidling har taget udgangspunkt i den hjemlige situation, og der har ikke været noget særligt kendskab til diskussionen i

de andre skandinaviske lande, bortset fra at Norge har fået nogle impulser fra Danmark, og omvendt.

Men man har modtaget en række impulser fra den internationale debat, som vi skal se, selv om der sjældent (indtil de senere år) refereres til udenlandske arbejder eksplicit. I almindelighed svarer udviklingen af de pædagogiske ideer til den vesteuropæiske udvikling fra tendenser præget af samfundskritik og ideologikritik i 70'erne, til mere kulturelt orienterede tendenser i 80'erne. Mens den kritiske tendens er bedst repræsenteret i Danmark, er den kulturelle tendens bredt accepteret.

Parallelt til debatten har der fundet en kraftig materialeudvikling sted i de skandinaviske lande, mest i Sverige, mindst i Norge. Det er væsentligt at inkludere disse materialer, da de kan betragtes som udtryk for uudtalte, men udbredte, forestillinger om kulturformidlingens indhold og opgaver.

Hovedtendenser i den internationale debat

I behandlingen af den skandinaviske debat vil jeg skelne mellem følgende retninger i den internationale debat:

- Kulturformidlingens rolle, en retning der fokuserer på kulturformidlingens eksistensberettigelse og opgaver i forhold til forskellige typer af almen og erhvervsrettet uddannelse.

- Kulturformidlingens indhold, undertiden opdelt i tre underretninger:
  - Den samfundsvidenskabelig-historiske retning, der fokuserer på elevernes evne til at forstå samfundenes struktur, udvikling og indbyrdes relationer. Den tager udgangspunkt i samfundets makro-niveau. Cf. f. eks. Buttjes og Kane 1978, Baumgratz m.fl. 1980, Michaud og Marc 1980.
  - Den antropologiske retning, der fokuserer på elevernes evne til at opnå en medlevende indsigt i socialt og kulturelt forskellige forhold. Den omfatter så-

danne emner som sociale gruppers dagligliv og bevidsthedsformer, eller minoriteters og græsrodsbevægelsers politiske og ideologiske kamp, og tager således udgangspunkt i samfundets mikro-niveau. Cf. f.eks. Buttjes og Kane 1978 (som, i lighed med mange andre fra Vesttyskland, kombinerer makro- og mikroniveauet), Keller 1978, Firges og Melenk 1982, Seelye 1985, Zarate 1986.

- Den pragmatiske retning, der fokuserer på elevernes evne til at kommunikere i den fremmede kultur. Den tager udgangspunkt i elevens instrumentelle perspektiv. Cf. f.eks. Erdmenger og Istel 1973, og mange fortalere for kommunikativ sprogundervisning, der dog ofte opererer med en ret begrænset forestilling om kulturelt indhold.

- Kulturformidlingens historie, en retning der fokuserer på kulturformidlingens udvikling, og på metavidenskabelige studier.

Danmark

Den mest almindelige betegnelse i Danmark er kulturformidling.

Et karakteristisk træk ved den danske diskussion er at den dækker et bredt felt: alle ovenstående retninger, og alle undervisningsniveauer. Desuden beskæftiger mange bidrag sig med kulturformidling i almen, tværsproglig, forstand (dvs. omfattende sprog generelt), og dette kan styrke udviklingen af teoretiske overvejelser inden for kulturformidlingsområdet.

Således har der i Danmark, modsat i Norge og Sverige, været en debat om fremmedsprogsundervisning og almen dannelse (cf. Geist 1979, Harder 1982, og Øhrgaard 1984).

Den samfundsvidenskabelig-historiske retning er bl.a. repræsenteret af nogle studier af integration af kulturundervisning og fremmedsprogsundervisning på begyndertrinnet, med udgangspunkt i fransk, men principielt dækkende alle fremmedsprog (cf. Andersen og Risager 1978).

Disse studier er primært inspireret af den vesttyske debat om Landeskunde/Frankreichkunde (Buttjes og Kane 1978, Baumgratz m.fl. 1980), men også af fransk diskussion (Debyser 1973, Fichou 1979). Andre repræsentanter: Séférian 1979 (fransk), Specht 1985 (engelsk) og Lammers 1987 (tysk), og en række udgivere/forfattere til antologier eller håndbøger om Storbritannien, Vesttyskland og Frankrig. Sevaldsen 1986 diskuterer behovet for at styrke komparative studier af relationerne mellem de nordiske lande og Storbritannien.

Den antropologiske retning er bl.a. repræsenteret af Elbeshausen og Wagner 1982 (tysk), som refererer til tankerne om Alltagswissen (cf. f.eks. Firges og Melenk 1982). Og for nylig er der i forbindelse med den voksende interesse for interkulturelle studier påbegyndt diskussioner og undersøgelser omkring interkulturelle holdninger og stereotyper, især inden for engelsk (cf. Sevaldsen og Djursaa 1988) og fransk. Mere generelle aspekter behandles af Séférian 1987 og Risager 1987a.

I 70'erne og 80'erne er der blevet produceret mange undervisningsmaterialer, især for mellemniveauet: antologier om forskellige temaer af sociokulturel interesse. Nogle af disse bruges også i Norge - nordmænd læser dansk uden stort besvær.

Efterhånden som kommunikativ undervisning udbredes, specielt inden for engelsk og tysk, er den pragmatiske retning også repræsenteret, skønt ikke så tit debatteret. Et bidrag der forholder sig til dette felt er Phillipson og Skutnabb-Kangas 1983, som diskuterer indholdet af begrebet interkulturel kompetens.

Kulturformidlingens historie er blevet undersøgt i de seneste år, cf. Skydsgaard og Vesterholm 1982, Kristiansen m.fl. 1984, Risager 1986 og Risager 1988. Forskellige dimensioner af kulturbegrebet er blevet diskuteret af Specht 1985 og Risager 1987b. Også her er overvejelserne mest på det generelle, tværsproglige, niveau.

Norge

De mest almindelige betegnelser i Norge er kulturkunnskap og bakgrunnskunnskap.

Det er karakteristisk for debatten i Norge at størstedelen af bidragene om kulturformidling vedrører undervisning i engelsk på alle niveauer, og især på universiteter og højere uddannelsesinstitutioner (disse har et fælles forum: Working Papers in Civilization (Trondheim og Oslo)).

Den samfundsvidenskabelig-historiske retning er mest repræsenteret på universitetsniveau inden for undervisningen i britiske og amerikanske samfundsforhold. Der er blevet udgivet flere kompendier, og diskussionen har været koncentreret om indholdsproblemer: nogle går ind for at undervise primært i idehistorie (cf. f.eks. Gulliksen 1978), andre foretrækker en tilgang der fokuserer på nutidige institutioner (cf. Skårdal 1979). Det skal tilføjes at den norske interesse for amerikansk historie (USA's historie) har ført til oprettelsen af et nordisk tidsskrift: American Studies in Scandinavia, udgivet i Norge (Oslo).

Kulturelt indhold på elementært niveau (i engelsk) er også blevet diskuteret, cf. Breidlid 1979, som henviser til Andersen og Risagers arbejde (Danmark).

Den antropologiske retning er repræsenteret bl.a. af Brøgger 1980 og 1996, som er inspireret af den amerikanske antropolog Geertz, og er tilhænger af en antropologisk semiologisk tilgang.[x)]

Den pragmatiske retning kan siges at være repræsenteret af beretningen fra et nationalt seminar om Landeskunde på universiteter og handelshøjskoler: Feigs og Kvam 1986.

---

x) Efter nærværende manuskripts færdiggørelse er kommet Brøgger 1988 (se afsnittet: Litteratur), som er den første større afhandling inden for kulturformidling (engelsk), der er skrevet i Skandinavien.

Sverige

Den mest almindelige betegnelse for kulturformidling i Sverige er realia, undertiden suppleret med kulturorientering.

I sammenligning med Danmark og Norge er fremmedsprogsundervisningen i Sverige præget af en stærk metodisk og pragmatisk tradition, og der er en udbredt selvforsyning med hensyn til undervisningsmaterialer for begyndertrinnet og de tidlige stadier af mellemniveauet. Mange af disse materialer bruges i Danmark og Norge (sædvanligvis i oversættelse). På den anden side diskuteres kulturformidlingen meget lidt (med nogle undtagelser især inden for tysk), muligvis på grund af den humanistiske traditions relative svaghed.

Det skal tilføjes at især i Sverige forbindes kulturformidling normalt med forhold i forbindelse med indvandrerkulturer. I denne forbindelse tales der om kulturkunskap.

Den samfundsvidenskabelig-historiske retning har været repræsenteret af en mere politisk diskussion af hvad man skal forstå ved "den tyske virkelighed" efter 2. verdenskrig (cf. Hermodsson 1972 og 1973, og Grass 1973a og b). For nylig har Svensson (cf. Svensson 1986) forsøgt at udvikle den svenske diskussion i lyset af den internationale debat, og han understreger betydningen af at undervise i kulturhistorie og interkulturelle relationer på mellemniveauet. Således dækker hans perspektiv også den antropologiske retning. Han refererer til vesttyske og danske bidrag; skønt han tager udgangspunkt i tysk, diskuterer han også problemerne på det generelle niveau.

I Sverige er det, i modsætning til i Danmark og Norge, formuleret som et af målene for fremmedsprogsundervisningen, at eleverne skal blive i stand til at beskrive det svenske samfund på fremmedsproget. Således er der blevet udgivet en engelsk bog om Sverige, forsynet med øvelser m.m.

Den pragmatiske retning ser ud til at være bredt acoep-

teret, skønt den ikke rigtig bliver diskuteret. Den præger produktionen af undervisningsmaterialer for begynderniveauet og det tidlige mellemniveau, som viser træk af hverdagslivet, oftest set med den rejsendes øjne, og lægger særlig vægt på de materielle, visuelle aspekter af kulturen: gadebilleder, skilte, interiører osv.

Konklusion

Hvad angår undervisningspraksis, er der mange fælles træk mellem de skandinaviske lande:

Begynderniveauet især, og til en vis grad det tidlige mellemniveau, præges afgørende af lærebøger der er produceret i Sverige. Det kulturelle indhold knytter sig her især til den pragmatiske retning, men er dog af en kvalitet der let kan måle sig med ikke-skandinaviske lærebogssystemer.

På mellemniveauet er undervisningen i Danmark, og i en vis udstrækning i Norge, præget af materialer der er produceret i Danmark, med et kulturelt indhold der knytter sig til den antropologiske retning, ofte med et kritisk perspektiv. Danske materialer har et vist ry for at være "engagerende".

Hvad angår den pædagogiske diskussion, er der nogle forskelle der formodentlig i ret høj grad kan tilskrives de respektive landes forskellige kulturelle orienteringer; dog må institutionelle faktorer og tilfældigheder også tages med i betragtning.

Danmark er den vigtigste formidler af impulser fra Vesttyskland, som er centrum for den internationale debat. Norge og Sverige derimod, som er en smule mere monopoliserede af engelsk end Danmark er, modtager først og fremmest impulser fra USA og Storbritannien. Sverige er specielt påvirket af den pragmatiske tradition, der præger undervisningen i engelsk som fremmedsprog, og som har sit udspring i Storbritannien.

Dette spil mellem ligheder og forskelle mellem de tre skandinaviske lande viser at disse lande er et oplagt

felt for komparative undersøgelser af kulturformidlingens forskelligartede former inden for fremmedsprogsundervisningen.

Litteratur[x)]

Andersen, H. og K. Risager: The Relationship between Sociocultural and Linguistic Content in Foreign Language Teaching. in: K. Gregersen m.fl. (udg): Papers from the Fourth Scandinavian Conference of Linguistics, Odense Universitetsforlag, 1978.

Baumgratz, G. m.fl.: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht - das Beispiel der Frankreichkunde. in: East 1, 1980.

Breidlid, A.: Om innhold i engelskundervisningen i grunnskolen. in: Språk og språkundervisning 12, 1979.

Brøgger, F. C.: A Cultural Approach to American Studies. in: American Studies in Scandinavia 12, 1980.

Brøgger, F. C.: Vanlig språk er også "figurige" greier: Om språk, litteratur og kulturkunnskap i språkundervisningen. in: Språk og språkundervisning 1, 1986.

Brøgger, F. C.: Culture, Language, Text: Culture Studies within the Study of English as a Foreign Language. Universitetet i Tromsø, 1988 (manuskript).

Buttjes, D. og L. Kane: Theorie und Zielsetzung der Landeskunde im Fremdsprachenstudium. in: Anglistik und Englischunterricht 4, 1978.

Debyser, F.: Le rapport langue/civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants. in: A. Reboullet (udg.): L'enseignement de la civilisation française, Hachette, 1973.

---

x) Nærværende artikels engelske udgave: Cultural Studies and Foreign Language Teaching after World War II: The International Debate as Received in the Scandinavian Countries. in: M. Byram og D. Buttjes (udg.): Mediating Languages and Cultures, Multilingual Matters, 1989.

Elbeshausen, H. og J. Wagner: Kontrastiver Alltag I - Die Rolle von Alltagsbegriffen in der Interkulturellen Kommunikation. in: GIP 32, Odense Universitet, 1982.

Erdmenger, M. og H.-W. Istel: Didaktik der Landeskunde, Hueber, 1973.

Feigs, W. og S. Kvam (udg.): Deutsche Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, Tapir, Trondheim, 1986.

Fichou, J.-P.: Enseigner les civilisations. Presses Universitaires de France, 1979.

Firges, J. og H. Melenk: Landeskunde als Alltagswissen. in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 29, 1982.

Geist, U.: Fremmedsprog er også sprog. in: Sproglæreren 5, 1979.

Grass, M.: Tatsächlich: die schwierige Wirklichkeitsbeschreibung. in: Moderna språk 67, 1973 (1973a).

Grass, M.: Wirklichkeitsbeschreibung? in: Moderna språk 67, 1973 (1973b).

Gulliksen, Ø.: Kulturkunnskapens plass i engelskfaget. in: Språk og språkundervisning 4, 1978.

Harder, Peter: Sprogfag, almendannelse og fremtidens gymnasium. in: Uddannelse 15, 1982.

Hermodsson, L.: Weiteres über die Schwierigkeiten, die deutsche Wirklichkeit aufzuzeigen. in: Moderna språk 66, 1972.

Hermodsson, L.: Weiteres über die deutsche Wirklichkeit. in: Moderna språk 67, 1973.

Keller, G.: Werden Vorudteile durch einen Schüleraustausch abgebaut? in: H. Arndt og F.-R. Weller (udg.): Landeskunde und Fremdsprachenunterricht, Diesterweg, 1978.

Kristiansen, M. m.fl. (udg.): Umoderne sprog? Om fremmedsprog i gymnasiet, Gyldendal, 1984.

Lammers, H.: Sprog - kultur - politik. De to Tysklande -

fælles sprog og kultur, men modsatrettede samfundssystemer. in: M.-A. Séférian og H. Specht (udg.): Sprog og kulturformidling, Danmarks Lærerhøjskole, 1987.

Lundestad, G.: History and Politics: Research on the United States in Norway, 1945-1980. in: American Studies in Scandinavia 14, 1982.

Michaud, G. og E. Marc: Vers une science des civilisations? Editions Complexe, 1981.

Phillipson, R. og T. Skutnabb-Kangas: Intercommunicative and Intercultural Competence. in: ROLIG-papir 28, Roskilde Universitetscenter, 1983.

Risager, K.: Cultural Studies and Foreign Language Teaching in Denmark. in: ROLIG-papir 41, 1986.

Risager, K.: Fremmedsprog og nationalkultur. in: Kultur og Samfund 1, Roskilde Universitetscenter, 1987 (1987a).

Risager, K.: Kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene i forskellige lande. in: K.S. Jakobsen og M. Svendsen Pedersen (udg.): Kultur og kommunikation i fremmedsprogsundervisningen, Roskilde Universitetscenter, 1987 (1987b).

Risager, K.: Nye veje i kulturformidlingen i Vesteuropa og USA. in: Tværsproglige Blade 1, Danmarks Pædagogiske Bibliotek, 1988.

Seelye, H.N.: Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication. National Textbook Company, 1985.

Séférian, M.-A.: Sprog - kultur - identitet. For en fremmedsprogsundervisning der tager hensyn til identitetsdannelsen. in: M.-A. Séférian og H. Specht (udg.): Sprog og kulturformidling, Danmarks Lærerhøjskole, 1987.

Sevaldsen, J.: Cross-Cultural Studies and Anglo-Scandinavian Relations. in: Working Papers in Civilisation. Topics and Research III, Universitetet i Trondheim, 1986.

Sevaldsen, J. og M. Djursaa: England og englænderne - en kort præsentation for danske besøgende. FUHU (Foreningen for unge handelsmænds uddannelse), København, 1988.

Skydsgaard, N. J. og B. Vesterholm: Om tekstvalget i nysprogligt gymnasium. in: Meddelelser fra gymnasieskolernes engelsklærerforening 92, 1982.

Skårdal, D. B.: Kulturkunnskapens plass i engelskfaget. in: Språk og språkundervisning 3, 1979.

Specht, H.: Kulturkendskab som begreb og som fag. Hvilke mål og hvilke midler? in: SELF, Seminariernes Engelsklærerforening, Supplement 1, 1985.

Specht, H.: Kultur- og samfundsforhold: en kritisk oversigt over nyere lærebogsmateriale I og II. in: SELF, Seminariernes Engelsklærerforening 2 og 3, 1985.

Svensson, S. E.: Kulturorientierung als Ziel des gymnasialen Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. in: Didakometrie und Soziometrie, Lärarhögskolan i Malmö, 1986.

Yearbook of Nordic Statistics, 1986.

Zarate, G.: Enseigner une culture étrangère, Hachette, 1986.

Øhrgaard, P.: Sprogfag er kulturfag. in: Uddannelse 17, 1984.

KULTURFORMIDLINGEN I BEGYNDERBØGER I FREMMEDSPROG NYERE TENDENSER[x)]

Karen Risager

Lærebøgerne som vi kender dem fra begyndertrinnet i den institutionaliserede fremmedsprogsundervisning har en lang udvikling bag sig. Men især efter 2. verdenskrig har de grundlæggende ændret karakter. Deres samfundsmæssige funktion har ændret sig, og der stilles anderledes og meget bredere krav til dem end før.

I den lange periode før 1950'erne har lærebøgerne helt overvejende haft en sprogformidlende rolle, idet de indeholdt eksempler på sproglige, grammatiske forhold: isolerede sætninger, dialoger, ordsprog, anekdoter, eventyr, rejsebeskrivelser og litteraturuddrag. Men fra 50'erne og til i dag har de tillige fået en mere og mere væsentlig kulturformidlende rolle: de sproglige eksempler blev dramatiseret i højere grad, de talende fik kød og blod ved hjælp af tegninger og fotos, og dagliglivet, den samfundsmæssige kontekst og naturforholdene vandt efterhånden indpas i varierende grad. I dag betragtes det i det pædagogiske miljø som givet at en moderne begynderbog i sprog bl.a. har den opgave at give et indtryk af den fremmede kultur i bred forstand.

Dette betyder at lærebøgerne ikke længere blot udvikler sig i takt med udviklingen i sprogpædagogikken i snæver forstand, men at de også i stigende grad indgår som led i den almindelige kulturformidling i undervisningssystemet og i resten af samfundet. De modtager impulser fra kulturelle strømninger der har deres oprindelse uden for

---

x) Denne artikel er oprindelig på engelsk, og udgives i en antologi hos Multilingual Matters i England. Se litteraturlisten.

faget, og de kan som kulturtekster sammenlignes med andre medier der deltager i den kulturelle reproduktion: rejsebrochurer, fotoreportager i aviser og blade, museumsudstillinger vedr. kultur og dagligliv rundt omkring i verden osv.

Selv om det pædagogiske miljø siden 50'erne har tilkendt det sociokulturelle indhold en stigende betydning også på begyndertrinnet, opfattes det imidlertid stadig ofte som sekundært i forhold til det sproglige indhold. Dette er baggrunden for en udbredt amatørisme på det sociokulturelle felt. Normalt har pædagoger og lærebogsforfattere ikke haft den nødvendige uddannelse og det nødvendige materiale for at kunne beskæftige sig systematisk med det sociale og antropologiske område, med henblik på f. eks. at afklare hvilke emner og indfaldsvinkler der er særlig velegnede eller påkrævede på begyndertrinnet. Denne sekundære status har formodentlig haft nogle konsekvenser for det sociokulturelle indholds karakter, som vi senere skal se.

I det følgende vil jeg identificere og diskutere nogle vigtige udviklingstendenser i lærebøgernes sociokulturelle indhold. I senere afsnit vil jeg så beskrive udviklingen i lyset af nogle brede kulturelle strømninger i de vestlige lande i dag.

Analysekategorier

Analysen af lærebøgernes sociokulturelle indhold, deres univers, tager udgangspunkt i en model omfattende en række kategorier. Der er udviklet mange modeller til indholdsanalyse af lærebøger (cf. f.eks. Krauskopf 1985). Vi skal her benytte os af én der oprindelig er baseret på analyse af realistisk prosa (cf. Jørgensen 1972), men tilpasset lærebøgernes nuværende udseende og de aktuelle pædagogiske behov (cf. Andersen og Risager 1978, Risager 1987).

Lærebøgerne er blandt andet karakteriseret ved at de genremæssigt har ændret sig meget, fra at være overvejende

præget af en slags realistisk fiktion i 50'erne og 60'erne, til i 70'erne og 80'erne at være en blanding af ultrakort (realistisk) fiktion - minidialoger - og mange slags non-fiktion. Således er lærebøgerne et eksempel på den almindelige tendens til genreblanding i medierne.

Kategorierne fordeler sig i 4 grupper:

1. Mikroplanet: socialantropologiske og kulturantropologiske forhold
    1. personernes sociale og geografiske tilhørsforhold
    2. materielle omgivelser
    3. interaktionssituationer
    4. personernes interaktion og subjektivitet: følelser, holdninger, værdier og oplevede problemer
2. Makroplanet: sociale, politiske og historiske forhold
    1. brede samfundsmæssige facts om det moderne samfund (geografiske, økonomiske, politiske)
    2. brede sociopolitiske problemer (arbejdsløshed, forurening osv.)
    3. historisk baggrund, historiske emner
3. Internationale og interkulturelle forhold
    1. sammenligninger mellem eget og det fremmede land
    2. gensidige forestillinger, fremmedbilleder, stereotyper
    3. gensidige relationer: kulturel magt og dominans, samarbejde og konflikt
4. Forfatterholdning og fremstillingsform

I det følgende skal gives en almindelig karakteristik af lærebogsudviklingen i begynderundervisningen siden 50'erne i forhold til ovenstående kategorier. Beskrivelsen er baseret hovedsagelig på kendskab til lærebøger brugt i Skandinavien - som for størstedelens vedkommende er produceret i Sverige. Men de overordnede tendenser forekommer generaliserbare til hele Vesteuropa.

Udviklingstendenser i det sociokulturelle indhold

1.1.: personernes sociale og geografiske tilhørsforhold

I hele perioden har middelklassen domineret. Men fra 70'erne kan man se nogle repræsentanter for arbejderklassen, og nogle få sorte eller arabiske fremmedarbejdere, især i fotografierne. I begynderbøger for børn (omkring 11 år) har det sociale tilhørsforhold været mere udefinerbart, da man sjældent får personernes erhverv at vide, og det fremgår også sjældent af billederne.

Således ser man i lærebøgerne for unge og voksne en vis spredning med hensyn til personernes sociale og erhvervsmæssige tilhørsforhold. Men en hel del erhverv forekommer uhyre sjældent: ledende erhvervsfolk, embedsmænd og politikere, for ikke at tale om arbejdsløse.

Et karakteristisk træk ved de nyere lærebøger er at den tematiske organisering på mellemtrinnet er ved at komme ind i de senere faser af begyndertrinnet. Nogle sociokulturelle fornyelser introduceres på denne måde. Det gælder for forskellige sociale kategorier, f.eks. fremmedarbejdere.

I hele perioden har der næsten ikke været repræsenteret ældre over de 50, eller små børn, men der forekommer nogle få i de nyere begynderbøger fra sidst i 70'erne og i 80'erne, undertiden introduceret i et tematisk afsnit. Således ser man en beskeden spredning i aldersgrupper, men samtidig er der en voksende specialisering, idet lærebogens aldersfokus klart tilpasses elevgruppens alder.

I 60'erne var de centrale personer næsten altid samlet i en kernefamilie bestående af mor og far med 2-3 børn på ca. 10-15 år. Men siden tidligt i 70'erne er denne familieorientering blevet nedtonet, eller den er fuldstændig forsvundet (med nogle undtagelser for lærebøgerne for de yngste elever). I lærebøger for unge (omkring 13 år) er fokus næsten udelukkende unge sammen med venner, eller helt alene. Og i lærebøger for voksne eller næsten voksne (fra omkring 15 år) er det den isolerede voksne der dominerer billedet. Så folk har yderst svage sociale netværk; meget få møder hinanden mere end én gang.

Vi ser altså en stærk tendens til individualisering. Og for så vidt der ikke er nogen gennemgående personer overhovedet, ser vi derudover en fragmentering af det sociale univers i forhold til det der prægede lærebøgerne i 60'erne.

Kønsrollerne har ændret sig meget, idet de gamle familiecentrerede begynderbøger altid viste hjemmearbejdende husmødre, mens bøgerne fra sidst i 70'erne og i 80'erne gør en del ud af at vise udearbejdende kvinder (men kvindearbejdsløshed nævnes så godt som ikke).

De tidlige begynderbøger viste normalt de indfødte, mens de moderne meget ofte viser turister eller andre besøgende, og indholdet bygges så op omkring deres praktiske behov.

De familiecentrerede lærebøger viste middelklasseboliger med et hus og en stor have. I de senere lærebøger er det ofte svært at definere boligmiljøerne, da de beskrives meget vagt. I lærebøger hvor indholdet er domineret af den voksne turists perspektiv, ser vi ikke folks boliger, men snarere hotellernes reception. I disse moderne lærebøger får man ofte ikke noget at vide om turistens erhverv eller rejseformål. Vi ser altså en vis marginalisering af indfødt dagligliv.

Med hensyn til den geografiske placering, så har indholdet i hele perioden været præget af livet i større byer. Men disse identificeres ikke længere uden videre med hovedstaden (hvilket især har været karakteristisk for lærebøgerne i fransk).

Mens lærebøgerne op til midten af 70'erne kun nævner centerlandene, f.eks. England, Vesttyskland eller Frankrig, så har de her ændret sig noget, sådan at de fremhæver at vedkommende sprog også tales i andre lande. I nogle tilfælde henlægges scenerne til disse lande.

Der er således en geografisk spredning med hensyn til valg af byer og - i mindre udstrækning - lande.

1.2.: materielle omgivelser

De primitive tegninger i de tidligere begynderbøger er ble-

vet udskiftet med et stort antal realistiske tegninger og fotos der viser personer, omgivelser, og ting og brugstekster (mønter, skilte, spisekort, køreplaner osv.). Det er karakteristisk at der er flest isolerede billeder, måske samlet i kollager. Sammenhængende billeder, f.eks. tegneserier, har været brugt i en kort periode, men ser ud til at være forladt igen. Så selv om det visuelle materiale, der fremstiller dagliglivet, er af stor værdi, har det i sin manglende sammenhæng en tendens til at repræsentere samfundet på en meget fragmenteret måde. Det er yderst få billeder der for eksempel bruges til at illustrere sociale og geografiske kontraster. I hvert fald har den udbredte brug af fotografier tendens til at fremhæve de objektiverbare, materielle aspekter af kulturen - skønt fotos også lejlighedsvis kan illustrere affektive aspekter, f.eks. visse atmosfærer.

1.3.: interaktionssituationer

I de tidlige familiecentrerede begynderbøger var situationerne mest familiernes aktiviteter hjemme (i dagligstuen, i haven), og uden for hjemmet (indkøb, i bussen, ferie på landet), og børnenes aktiviteter i skolen, især klasseværelset. Dette kunne beskrives som scenarier hvor konversationen fandt sted.

De senere lærebøger er i høj grad præget af dyadiske servicesituationer: i receptionen, i restauranten, ved billetlugen osv. Det hænger selvfølgelig sammen med at undervisningsmaterialerne i stigende grad orienteres mod kommunikationssituationer der især lægger op til situationsbestemte sproglige rutiner. Dog er der stadigvæk frie samtaler mellem unge eller voksne, og da altid i fritidssituationer. Arbejdssituationer eksisterer ikke i de tidlige lærebøger, men findes dog i de nyere, selv om det er ret sjældent. Men overordnet kan siges, at fritids- og forbrugssituationer klart har domineret i hele perioden.

1.4.: personernes interaktion og subjektivitet

Med hensyn til sproglig funktion, er det de informative og fatiske funktioner der dominerer i de nyere systemer. Dialogerne er normalt meget korte, og man springer fra den ene situation til den anden. Så man kan tale om en tendens til sproglig fragmentering, hvilket naturligvis til en vis grad er indbygget på begyndertrinnet på grund af den nødvendige forenkling.

I hele perioden har de mellemmenneskelige relationer været ganske gnidningsfri, neutrale og venlige. Der er meget lidt vrede, kærlighed, skuffelse, had eller frygt. Ganske vist indføres følelser i en vis udstrækning typisk ved hjælp af korte digte, placeret hist og her mellem dialogerne. Skønt dette i sig selv er en god ting, er der den ulempe at følelserne normalt ikke tillægges de personer som fungerer som modeller hvad angår den sproglige kommunikation. Personernes interesser og perspektiv er typisk pragmatiske og trivielle.

Personernes holdninger, værdier og personlige meninger kommer sjældent til udtryk i de tidlige begynderbøger. I de nyere bliver de undertiden synlige, for så vidt som basale sproglige funktioner som: at udtrykke en mening, og at udtrykke sympati og antipati, er ved at komme ind i begynderbøgerne. Men typisk udtrykker personerne deres meninger i interviews, dvs. i temmelig upersonlige situationer.

Religiøse holdninger eller aktiviteter ses så godt som aldrig, og heller ikke andre filosofiske og moralske/etiske spørgsmål.

Oplevede problemer forekommer meget sjældent, og de er kun undtagelsesvist af mere alvorlig karakter. I gode tilfælde kan problemerne handle om lommepenge, eller elevdeltagelse. Der er kun lidt flere problemer repræsenteret i de nyere bøger sammenlignet med de ændre.

Man ser her en stærk underrepræsentation af de subjektive aspekter af kulturen.

2.1.: brede samfundsmæssige facts om det moderne samfund

I nogle lærebøger siden sidst i 70'erne er der korte tekster der giver information om samfundsmæssige facts, placeret i slutningen af hver lektion (om nødvendigt på modersmålet). Sædvanligvis drejer det sig om informationer som i bred forstand kunne være praktiske for en besøgende. Denne slags informationer er ved at komme ind i lærebøgerne i almindelighed.

Geografiske informationer var der næsten ingen af i de tidlige begynderbøger, men i de nyere nævnes der mange byer. Dog opgiver man kun navnene, der er praktisk taget ingen oplysninger af kulturgeografisk art. Som ovenfor omtalt, gør man i de nyere lærebøger meget ud af at fortælle hvor engelsk, tysk, fransk osv. bruges i verden, men der er slet ingen oplysninger om historisk baggrund, tosprogethedsproblemer osv.

Vi ser altså en begyndende interesse i orientering om samfundsmæssige facts.

2.2.: brede sociopolitiske problemer

Man har ikke været inde på brede samfundsmæssige problemer før for nylig, hverken i teksterne eller i fotos o. lign. Siden slutningen af 70'erne har lærebøger for unge og voksne vist problemer som kvinders udearbejde, eller forhold vedr. fremmedarbejdere, men det har været forbigående og overfladisk. I de allernyeste lærebøger optræder der problemer såsom ungdomsarbejdsløshed, vold og racisme, spredt i teksten, eller behandlet i tematiske afsnit.

Der er således nogle forholdvis nye forsøg på problemorientering.

2.3.: historisk baggrund, historiske emner

Der er praktisk taget ingen passager der handler om historiske emner, eller giver en historisk baggrund for nutidige forhold, skønt dette burde være muligt i hvert fald på modersmålet. Dog har der i nogle tilfælde været tematiske enheder der har givet nogle historiske oplysninger,

for eksempel et tema om "la Bretagne".

3.1.: sammenligninger mellem eget og det fremmede land

Da fremmedsprogslærebøger for begyndertrinnet normalt ikke bare bliver produceret for at blive brugt i produktionslandet, men også med henblik på eksport til forskellige lande med lignende behov, er det principielt umuligt at udforme et sociokulturelt indhold der tager udgangspunkt i en kontrastiv analyse af de to berørte lande. Alligevel har den aktuelle interesse i interkulturelle forhold resulteret i nogle opfordringer i de nyere lærebøger om at drage sammenligninger med forskellige forhold i elevernes eget land. Undertiden præsenterer de nationale udgivere nogle tal som man kan diskutere udfra.

3.2.: gensidige forestillinger, fremmedbilleder, stereotyper

Også her er det ikke muligt at udarbejde materiale som direkte er funderet i de specifikke gensidige forestillinger som f.eks. nationale stereotyper, men i de nyeste lærebøger findes eksempler på at der lægges op til diskussion af en række forskellige nationaliteters stereotyper af vedkommende land eller dets befolkning.

3.3.: gensidige relationer: kulturel magt og dominans, samarbejde og konflikt

Der er praktisk taget ingen steder, hvor man tager disse spørgsmål op. Det eller de berørte lande betragtes stadig som grundlæggende isolerede størrelser. Dette hænger bl. a. sammen med manglen på historisk perspektiv, for ikke at tale om internationalt eller globalt perspektiv.

4: forfatterholdning og fremstillingsform

Udtryk for holdninger - positive såvel som negative eller kritiske - til landet og dets befolkning er yderst sjældne, især i lærebøgerne fra 70'erne og 80'erne. Der er ingen påpegning af sammenhænge eller modsætninger, eller opfordringer til kritisk analyse, ikke engang på modersmålet.

Tilgangen til det sproglige er ikke-problematiserende: Det pædagogiske fokus i de nyere systemer ligger på at vise hvordan individerne klarer sig sprogligt, hvordan de orienterer sig ved egen hjælp, og minidialogerne demonstrerer næsten altid succes i disse forehavender. Den sandsynlige mulighed for kommunikationssammenbrud problematiseres ikke, og der gives ikke gode råd om hvad man skal passe på. Dette perspektiv på kommunikationen, som stammer fra studierne i interkulturel kommunikation, vil dog nok medføre visse fornyelser i kommende lærebogssystemer.

Alt i alt må man sige at den dominerende fremstillingsform er pragmatisk, problemundvigende, og har tendens til at undgå explicitte holdninger til sociokulturelle forhold.

Nogle forklaringer og en evaluering

Først skal det understreges at en evaluering af lærebøgerne ikke direkte er ensbetydende med en evaluering af den undervisnings- og indlæringsproces der er knyttet til dem. Det er naturligt at den faktiske undervisningspraksis er mest pragmatisk orienteret, sprogligt enkel, og at indholdet primært kredser omkring elevernes eget liv og egne erfaringer, hvilket er at foretrække, for så vidt angår den mundtlige produktion. Lærebøgernes sociokulturelle univers har da den funktion at overskride det selv-centrerede perspektiv.

Der er en række fælles træk for alle begyndersystemer, hvornår de end er produceret, inden for den periode vi undersøger her:

1. De har et bestemt sociokulturelt fokus: mennesker fra middelklassen eller socialt uplacerbare, af begge køn, i bymiljø, som deltager i en temmelig triviel sproglig interaktion i nutidige fritids- eller forbrugssituationer. Personernes alder er nogenlunde tilpasset den intenderede elevgruppe.

Måske skal middelklassefokuset fortolkes som svarende til

den typiske elev? Hertil kan siges at siden 2. verdenskrig er gruppen af elever i fremmedsprogsundervisningen blevet meget bred, både hvad angår alder og socialt tilhørsforhold: mens fremmedsprogsundervisningen før 50'erne rettede sig mod unge i mellemskole o.lign., retter den sig nu også mod børn på grundskoleniveau, og mod yderst forskelligartede kategorier af voksne, i de seneste år også pensionister, inden for voksenundervisningssektoren. Dette gælder i særlig grad engelsk, det typiske første fremmedsprog i mange europæiske lande. Så det bliver vanskeligere og vanskeligere at tale om typiske eller måske gennemsnitlige elever. Dette gælder særlig voksne elever; men unge mennesker i dag har også meget forskellig livsstil, på trods af homogeniseringen af den vestlige ungdomskultur. Så middelklassefokuset forekommer i dag at være et kulturelt levn fra 50'erne og før.

Overvægten af fritids- og forbrugssituationer kan retfærdiggøres med henvisning til sproglige behov, da disse situationer især er præget af fællessproget, mens arbejdssituationer ofte (men ikke altid) er præget af fagsprog, der jo ikke er egnet til begynderniveauet. Men alligevel burde der være en bedre repræsentation af arbejdssituationer, især når der er tale om voksne elever.

De trivielle dialoger på begyndertrinnet er et stort problem, ligesom tendensen til infantilisering. Måske er dette til en vis grad uundgåeligt på dette niveau, men alligevel burde man bestræbe sig på at forfatte dialoger der er noget mere fantasifulde.

2. I alle begyndersystemerne er personernes subjektivitet og følelser underrepræsenteret. På en måde er de halve mennesker. Dette forhold, som bestemt ikke er let at ændre på begyndertrinnet, er blevet understreget af den voksende pragmatiske orientering af fremmedsprogsundervisningen. Måske kunne denne situation modvirkes ved udvidet brug af autentiske personer der allerede er lidt kendt i forvejen, ved portrætfotos, og ved anvendelse af tekster på modersmålet.

3. Alle begynderbøgerne er præget af den neutrale fremstillingsform. Alt hvad der evt. kunne provokere eller lægge op til konflikt undgås. Dette hænger formentlig sammen med dels en slags selvcensur - bøgerne skal bruges i en offentlig sammenhæng og må helst ikke støde nogen -, dels med en vigtig underliggende ideologi, som fungerer sammen med pragmatisk fremmedsprogsundervisning: kulturrelativismen, som har påvirket fremmedsprogsundervisningen siden 60'erne ikke mindst på begynderniveauet. Karakteristisk for kulturrelativismen er at den understreger at alle nationale kulturer og andre kulturelle forhold er ligeværdige, og har lige ret til at eksistere, men samtidig at man ikke bør blande sig, vurdere eller kritisere dem, eller forholde sig politisk til dem. Kulturrelativismens dominans kan måske tilskrives det forhold at det sociokulturelle indhold tilsynelandende sjældent er blevet reflekteret fra et pædagogisk synspunkt. For kulturrelativismen er faktisk uhensigtsmæssig i forhold til pædagogiske mål som diskussion og engagement.

Disse konstanter danner baggrunden for en række dybtgående ændringer i lærebøgernes univers:

1. Skønt det sociokulturelle fokus stadig er middelklassen, har vi set en generel spredning af sociale grupper, erhvervsgrupper, aldersgrupper, byer og lande, ganske særlig i det visuelle materiale. Selv om indholdet ikke er repræsentativt i kvantitativ forstand - dette er næppe gørligt - så er det meget mere realistisk end det sociale snæversyn i 50'erne og 60'erne.

Men denne realisme er ikke socialt og kulturelt struktureret, den er fragmenteret. Virkeligheden beskrives i glimt.

2. På samme tid har der udviklet sig en radikal individualisering, især i forbindelse med (næsten) voksne elever. Den eneste stabile sociale funktion der er tilbage, er kunden.

Dette understreges af den stærkere pragmatiske orientering, som har favoriseret valget af turister eller andre besøgende som identifikationsmodeller. Her kan vi også tale om

fragmentering.

3. Reproduktionsteknikkens udvikling har muliggjort anvendelsen af en stor mængde fotografier i lærebøgerne. Således understreges den ovennævnte underrepræsentation af subjektiviteten af en orientering henimod de visualiserbare aspekter af kulturen. Desuden er den æstetiske dimension i almindelighed (billeder, lay-out osv.) blevet en ny motivationsfaktor, udover den praktiske sproglige motivation. Dette er i skarp kontrast til den type motivationsfaktorer som fokuserer på det psykologiske, følelsesmæssige indhold, og som er udbredte uden for den pædagogiske kontekst: vold, død, terrorisme, magi, og oprivende kærlighedsdramaer.

Den ovennævnte tendens til en noget større sociokulturel og geografisk variation har klart en modsvarighed i den almindelige udvidelse af interessehorisonten hos bl.a. befolkningerne i vesten siden 60'erne. De andre forandringer der har været nævnt: fragmentering, individualisering, pragmatisme, og objektivering ved visualisering, svarer også til nogle velkendte udviklingslinjer i de vestlige samfund.

4. Det skal tilføjes at forsøgene på at introducere samfundsmæssige og historiske oplysninger, og kontrastive og interkulturelle overvejelser, undertiden ved hjælp af tematiske afsnit, er et svar på en generel tendens inden for institutionaliseret fremmedsprogsundervisning: en større vægtning af det elementære niveau. Det at fremmedsprogsundervisningen retter sig mod stadig bredere elevgrupper, betyder at elever der har valgt et 2. eller 3. fremmedsprog - typisk tysk/fransk/spansk som valgfag i mange europæiske lande - indstiller deltagelsen efter et, to eller tre år, afhængigt af de muligheder de forskellige undervisningssystemer giver. Derfor stifter eleverne ofte kun bekendtskab med det elementære niveau, og begyndersystemet er sandsynligvis det eneste materiale de får. Dette betyder at der er et større ansvar forbundet med udarbejdelsen af begynderbøgerne, med hensyn til hvad der er basalt og

minimalt, både sprogligt (cf. Europarådets diskussioner af "tærskelniveauet") og sociokulturelt. Så sociokulturelle elementer fra mere avancerede niveauer har tendens til at "synke ned" på begynderniveauet. For øvrigt er det ikke usandsynligt at de traditionelle begyndersystemer efterhånden vil blive erstattet af adskilte tematiske enheder.

Begynderbøgerne mellem "modernisme" og "post-modernisme"

Der stilles mange krav til moderne begynderbøger. Udover det krav at de skal være gode redskaber til sprogindlæringen, er de også ved at få en ny rolle som redskaber til kulturundervisning. Man kan sige at de bør "fremstille landet i en nøddeskal".

Efterhånden som sproglærebøgernes betydning for udviklingen af kognitive og affektive strukturer vokser, må man lægge større og større vægt på social realisme (udvalgt og fremstillet sådan at indholdet er relevant for eleverne). Dette kan fortolkes som en begyndende modernisering af lærebøgerne, en modernisering som har udfoldet sig forholdsvist sent på det elementære niveau på grund af fremmedsprogsundervisningens traditioner.

Men samtidig kan begynderbøgerne siges at være påvirket af en anden udvikling som til en vis grad modvirker moderniseringsprocessen: den brede strømning i vestlig kulturproduktion som nogle kalder "post-modernisme". Mange træk ved de nyere begyndersystemer kan tilskrives denne strømning: fragmenteringen, objektiviseringen og interessen for den skinnende overflade, fraværet af udtrykte værdier og personlige følelser, og manglen på et historisk perspektiv. Der er dog ingen særlig stilblanding, hvilket ellers er et karakteristisk træk ved post-moderne kultur. Her er det måske moderniseringsbehovet der dominerer, og som for begynderbøgernes vedkommende fremkalder en forholdsvis realistisk stil, der skildrer nutidigt hverdagsliv uden de store kunstneriske ekstravagancer.

Begynderbøgerne er således ofte temmelig avancerede æste-

tisk og formelt, men fra et pædagogisk synspunkt må man først og fremmest kritisere fragmenteringen. Det er muligt at begynderbøgerne er blevet påvirket af den postmoderne strømning netop på grund af det sociokulturelle indholds traditionelle sekundære status. Men den pædagogiske miljø er begyndt at reflektere over de didaktiske og metodologiske dimensioner af det sociokulturelle indhold. En vigtig opgave for fremtidige sproglærebøger er at bidrage til "cognitive mapping" (cf. Jameson 1985), dvs. give en struktureret indsigt i kultur og samfund. Den aktuelle interesse for national identitet kan bl.a. være et symptom på ubehaget ved manglen på kulturel sammenhæng.

Væk fra den sekundære status

Den sociokulturelle side er således ved at blive udviklet pædagogisk, og opnå en status på linje med den sproglige side.

Dette indebærer bl.a. en mere udtalt tværfaglighed i produktionen af begynderbøger, en tværfaglighed der omfatter kompetencer vedr. fremmedsprogspædagogik, antropologi, historie, illustrering, skuespil (til fotos og evt. indtalinger), og det vigtigste: en professionel forfatter der kan bidrage til en mere fantasifuld, men stadig realistisk, dramatisering af hverdagskommunikation.

Et af de mest karakteristiske træk ved sproglærebøger er forfatternes store anonymitet. Selv om deres navne er kendt, fungerer de traditionelt som beskedne formidlere af sociokulturelle forhold, i hvert fald på begynderniveauet. Denne tradition burde revideres; forfatternes synspunkter burde være åbne for diskussion, således at man kunne skabe en stærkere motivation over for det sociokulturelle indhold, udover de motivationsfaktorer der er knyttet til den æstetiske form og sproget i snæver betydning.

Litteratur[x)]

Andersen, H. og K. Risager: The Relationship between Sociocultural and Linguistic Content in Foreign Language Teaching. in: K. Gregersen m.fl. (udg.): Papers from the Fourth Scandinavian Conference of Linguistics, Odense Universitetsforlag, 1978.

Jameson, F.: Post-modernismen og den sene kapitalismes kulturelle logik. in: Kultur og klasse 51, København, 1985.

Jørgensen, J. Chr.: Realisme. Litteratursociologiske essays. Borgen, København, 1972.

Krauskopf, J.: Das Deutschland- und Frankreichbild in Schulbüchern. Gunter Narr Verlag Tübingen, 1985.

Risager, K.: Cultural Studies and Foreign Language Teaching in Denmark. in: ROLIG-papir 41, Roskilde Universitetscenter, 1987.

---

x) Nærværende artikels engelske udgave: Cultural References in European Foreign Language Teaching Textbooks: An Evaluation of Recent Tendences. in: M. Byram og D. Buttjes (udg.): Mediating Languages and Cultures, Multilingual Matters, 1989.

KULTURFORMIDLING - KULTURINDLÆRING - KULTURUNDERVISNING

Karen Risager

Kulturformidlingen i fremmedsprogsundervisningen: dette udtryk kunne trænge til en lidt mere præcis semantisk beskrivelse. I det følgende vil jeg derfor forsøge at lave en foreløbig indkredsning af begrebet kulturformidling i forhold til to andre begreber som også diskuteres: kulturindlæring og kulturundervisning. Jeg beskæftiger mig her ikke med andetsprogsundervisning og -indlæring, men jeg er bl.a. inspireret af T. Skutnabb-Kangas og R. Phillipson 1983, som især beskæftiger sig med kulturdimensionen i andetsprogssammenhæng.

Kulturformidling

Kulturformidling er den mest anvendte danske betegnelse i forbindelse med kulturdimensionen i fremmedsprogsundervisningen. Begrebet bruges både i og uden for fremmedsprogsundervisningen, og refererer i almindelighed til videregivelsen af kulturværdierne, til formidlingen af den almene dannelse, hovedsagelig via dansk- og historieundervisningen, og via folkeoplysende institutioner som presse, radio, TV, museer og biblioteker. Begrebet viser således tilbage til en ældre dannelsestradition, som på sin side har undergået en ændring siden 1960'erne i en mere sociologisk, international og kulturpluralistisk retning. Begrebets lidt traditionsprægede konnotationer gør det vanskeligt at anvende helt uden forbehold i dag.

Andre betegnelser findes også: kulturkendskab (f.eks. på Danmarks Lærerhøjskole), kulturkundskab og samfundsorientering. De to første er i slægt med de norske og svenske betegnelser: i Norge bruges sædvanligvis kulturkunnskap eller bakgrunnskunnskap, i Sverige realia, kulturorientering eller kulturkunskap (cf. Risager 1989a). Disse betegnelser rummer nok ikke associationer til den ældre dannelsestradition, men alligevel er de ikke helt tilfreds-

stillende: For det første er de forholdsvis snævre, idet de fokuserer på det kognitive indhold af den fremmede kultur, på det rent vidensmæssige, mens kulturformidling også rummer en holdningsmæssig, dannelsesmæssig dimension. For det andet har kulturformidlingsbegrebet den fordel at det mere end de andre implicerer forestillingen om interaktion mellem to kulturer. Jeg vil derfor foretrække at bruge begrebet kulturformidling.

Når der er tale om kulturformidlingen inden for fremmedsprogsundervisningen, er der en vis uudtalt konsensus om at lade kulturbegrebet dække hele den sociokulturelle indholdsside, dvs. både "finkulturen", dagliglivets kulturformer, og økonomisk-sociale-politiske forhold. I virkeligheden er det en for bred betydning at lægge i begrebet. For selv om der er uenighed om hvad kulturbegrebet står/skal stå for, så er der kun få der mener at økonomisk-sociale-politiske forhold uden videre kan dækkes af ordet kultur. I følge manges og min mening dækker kulturbegrebet specielt samfundets kollektive og subjektive bevidsthedsmæssige forhold og deres symbolske udtryk. Alligevel er det praktisk at bruge betegnelsen kultur som en samlebetegnelse for hele indholdssiden, og det vil jeg gøre i det følgende, også i forbindelse med begreberne kulturindlæring og kulturundervisning.

Kulturindlæring

Nogle af de grundlæggende teoretiske distinktioner i fremmedsprogspædagogikken er også anvendelige inden for kulturdimensionen. I lighed med distinktionen mellem sprogindlæring og sprogundervisning, kan man således skelne mellem kulturindlæring og kulturundervisning:

Kulturindlæring (fremmedkulturindlæring) kan beskrives som den socialpsykologiske og sociale proces hvor individet udvikler nogle forestillinger om og nogle indstillinger til den fremmede kultur, samt udviklet en adfærd som muliggør hans/hendes personlige kontakt med den fremmede kultur.

De fleste udvikler efter den første barnealder nogle fore-

stillinger om forskellige fremmede lande og folk, både i skolesammenhængen og - i stigende grad - udenfor: via reklamer, massemedier, bøger, via rejser og kontakt med indvandrere og flygtninge m.m. Forestillingerne er for det meste fragmentariske og ret stereotype, men de er der, og er bl.a. med til at definere ens egen kulturelle identitet.

Fremmedkulturindlæringen er især indlæring på afstand: forestillingerne og indstillingerne udvikler sig hos os mest på grundlag af middelbare erfaringer vi har fået gennem f. eks. massemedierne, eller måske gennem nogle af skolens fag - udtrykt i tekster, billeder, film osv. Dette betyder at kulturindlæringen har en meget svagere adfærdsdimension end sprogindlæringen, mens tilsvarende den kognitive og den affektive dimension er stærkere. Hvad vi udvikler, er først og fremmest mentale forestillinger: spændende fra dem factsmæssige detailviden til det symbolske helhedsbillede, og indstillinger: afvisende, fjendtlige, positive, beundrende, solidariske, sentimentale, kritiske osv. Den kulturelle adfærd, f.eks. hensigtsmæssig personlig fremtræden: påklædning, kropssprog m.m., udvikles først rigtigt gennem umiddelbare erfaringer, i den personlige kontakt med udlændinge.

Sammenhængende med at kulturindlæringen overvejende er kognitivt og affektivt orienteret, ligger hovedvægten på den receptive side, ikke den produktive. Man "modtager" mere end man "giver". Dette er dog ikke ensbetydende med at kulturindlæringen er en passiv proces. Den enkelte har sikkert nogle selektive mekanismer, som ubevidst styrer indlæringen, på grundlag af ens psykiske åbenhed, forventninger, menneskesyn og samfundssyn.

Kulturindlæringen er en del af individets almindelige socialisation. Man kan sige at det i virkeligheden er det affektive indhold der er tyngdepunktet i kulturindlæringen: Mange af de erfaringer der formidles til os, er præget af mere eller mindre udtalte holdninger og vurderinger. De er vigtige for vores orienteringsevne i forhold til vores sociokulturelle omverden, og ofte præget af en etnocentrisk synsmåde, som vi måske i vore dage ikke altid vil

være ved. Nogle fortrænger måske de etnocentriske forestillinger til fordel for en formuleret kulturrelativisme (cf. Risager 1988).

Kulturindlæringen er karakteristisk ved at den, i endnu højere grad end sprogindlæringen, rummer muligheder for refleksivitet, dvs. det at man ved kontakten med den fremmede kultur (af nogle kaldet C2 i lighed med L2) lærer noget om sin egen kultur (C1).

Forholdet mellem kultur og sprog er generelt løst i den del af kulturindlæringen der finder sted uden for sprogfagene. Ofte formidles forestillinger og indstillinger til os uafhængigt af det fremmede sprog, i en dansk diskurs, måske i oversat form. Dette vil dog i nogen grad ændre sig med udviklingen på satellit- og kabel-TV området, hvor seerne vil modtage fremmedsprogede programmer.

Kulturundervisning

Kulturundervisning (fremmedkulturundervisning) kan på sin side beskrives som den sociale og socialpsykologiske proces, hvor en elev eller elevgruppe, under bestemte institutionelle betingelser, bibringes et input til kulturindlæringen, under anvendelse af bestemte metoder og materialer.

Fremmedkulturundervisning foregår ikke bare i forbindelse med sprogfagene, men også i visse andre fag: geografi, historie, religion, samfundsfag osv. Men i det følgende vil jeg koncentrere mig om sprogfagene.

Når kulturundervisningen i forbindelse med sprogundervisningen starter, er kulturindlæringen som oftest godt i gang. Derfor begynder kulturundervisningen næsten aldrig fra bar bund. Traditionelt gør undervisningen ikke meget ud af at frugtbargøre denne situation, den har tværtimod haft tendens til at ignorere elevernes udgangspunkt. Men undervisningen bør tage højde for at der ofte er udviklet en mængde forestillinger og indstillinger man kan bygge videre på (cf. Séfédian 1987 og Risager 1988).

En af kulturundervisningens opgaver er at bevidstgøre eleverne omkring disse forestillinger og indstillinger:

hjælpe dem med at formulere dem, gøre dem bevidst for sig selv og for gruppen, diskutere dem og udvikle dem (cf. Zarate 1986). Derved får kulturundervisningen en stærkere kognitiv dimension end kulturindlæringen; for det at udvikle forestillingerne og indstillingerne indebærer f.eks.

- at underbygge og supplere dem med mere viden
- at differentiere dem historisk og sociologisk
- at opøve i indlevelse og perspektivskift
- at skabe overblik og sammenhæng

Tyngdepunktet i kulturundervisningen er derfor på det kognitive indhold, men det affektive er samtidig også væsentligt, idet kulturundervisningens opgave også er at opmuntre til bevidst formulering af holdninger og værdier, og at anerkende eksistensen af kritiske og solidariske indstillinger.

Hovedvægten ligger i kulturundervisningen på den receptive side, ligesom i kulturindlæringen, dvs. at kulturundervisningen især foregår gennem arbejde med foreliggende tekster, billeder, film af enhver art. Men til forskel fra kulturindlæringen har også den produktive side en vis plads, idet der kan arbejdes systematisk med fremstilling og formidling af aspekter af den fremmede kultur og af ens egen.

Kulturundervisningen kan være lighedssøgende eller forskelssøgende. Den hidtidige kulturundervisning, især begynderundervisningen, har mest været lighedssøgende, idet man har beskæftiget sig med forhold der er almindeligt udbredt i alle vestlige samfund: livet i kernefamilien, ungdommens liv, ferie og forbrug. I øvrigt er det lighedssøgende også et karakteristisk træk ved kulturformidlingen i TV, cf. Tufte 1987, som omtaler enhedspræget i det fremmedkulturelle stof, som en funktion af at stoffet typisk produceres med henblik på at blive solgt overalt i verden.

En mere forskelssøgende kulturundervisning kan udnytte kulturindlæringens muligheder for refleksivitet ved at

betone det komparative: konfrontationen mellem de to kulturer, evt. perspektivere med kendskab til den samfundsmæssige baggrund for forskellenes opståen. Denne aktivitet er et vigtigt element i udviklingen af en metakulturel bevidsthed, noget der er mindst lige så vigtigt at udvikle som metasproglig bevidsthed (cf. Byram 1989).

Til forskel fra kulturindlæringen hævder kulturundervisningen i sprogfagene enheden af sprog og kultur (selv om sprogfærdighedsundervisningen og kulturundervisningen i praksis undertiden foregår adskilt). Set fra kulturdimensionens synspunkt har sproget her en slags dobbeltfunktion: på den ene side er det en barriere, idet de begrænsede sproglige færdigheder opbremser den kognitive og affektive udvikling (infantiliseringsproblemet), på den anden side er det en nøgle til en dybere - indefra - forståelse af kulturen.

Kulturundervisningen er en form for kulturformidling der er særlig specialiseret institutionelt, og præget af bestemte faglige traditioner mht. mål, metoder og materialer. Det kan undertiden være hensigtsmæssigt at se kulturundervisningen under synsvinklen kulturformidling, for derved at kunne karakterisere kulturundervisningens rolle i forhold til den øvrige kulturformidling i samfundet. Man kan f.eks. iagttage en stigende relativisering af kulturundervisningen i konkurrence med kulturformidlingen i andre medier, der som oftest er mere fængslende i kraft af anvendelsen af visuelle og musikalske udtryksformer i større stil (cf. Risager 1989b).

Kulturindlæring vs. kulturundervisning

Som det ses, er kulturindlæring og -undervisning to meget forskellige processer. Kulturindlæringen er en livslang proces, mens kulturundervisningen er tidsmæssigt temmelig begrænset. Kulturindlæringen griber langt ind i personlighedens affektive og kognitive struktur, mens kulturundervisningen er en mere udvendig og manifest proces. Kulturindlæringen er socialt differentieret: der er utvivlsomt nogle sociale forskelle mht. hvilke forestil-

linger og indstillinger man udvikler; på den anden side er kulturundervisningen egalitært orienteret, og har svært ved at tage højde for forskellene.

Undervisningen og indlæringen interagerer på en eller anden måde. Elevens forestillinger og indstillinger til det fremmede land er bl.a. med til at bestemme den indledende motivation. Og undervisningen griber ind i og påvirker indlæringen, men det er nok en illusion at tro, at resultatet af kulturindlæringen altid vil være identisk med det resultat der er tilsigtet i kulturundervisningen. F.eks. kan man tænke sig at eleverne, eller nogle af dem, i visse tilfælde bestyrkes i nogle fordomme, selv om det er undervisningens overordnede formål at modvirke sådanne. Denne problemstilling berøres af nogle studier af elevreception, dvs. studier af hvad eleverne rent faktisk får ud af undervisningen, cf. Young 1963 og Byram 1989.

Disse forhold gør det muligvis påkrævet at der udvikles evalueringsformer der både belyser tilegnelsen af selve undervisningsstoffet, og (nogle af) de andre forestillinger der eksisterer sideløbende hermed.

Det komplicerede resultat som kulturindlæringsprocessen, modificeret ved kulturundervisningen, skaber hos individet, kan betegnes som hans/hendes kulturelle kompetens, et udtryk som er ved at blive mere almindeligt i takt med at kulturdimensionen knyttes tættere til den teoretisk mere veludviklede fremmedsprogspædagogik. Som det fremgår af det foregående, er det imidlertid vigtigt at mærke sig at den kulturelle kompetens indeholder både kognitive, affektive og adfærdsmæssige komponenter, og de kognitive og affektive komponenter er af relativt større betydning her end i den kommunikative kompetens.

Kulturpædagogik

Som overbegreb for både kulturindlæring og -undervisning inden for institutionaliseret undervisning kunne man bruge kulturpædagogik (fremmedkulturpædagogik), i lighed med den brede brug af ordet fremmedsprogspædagogik.

Det foregående har handlet om kulturpædagogikkens almene niveau, det der kendetegner processerne uanset hvilke specifikke lande der er C1 og C2. Dette almene niveau er fælles som alle undervisningsfagene, inkl. fremmedsprogene, og refererer groft sagt til to brede videnskabsfelter:

- indlærings- og undervisningsprocessen: kognitiv psykologi, socialpsykologi, almen pædagogik
- indholdet: almen samfundsvidenskab, bl.a. antropologi, sociologi og politologi

Men kulturpædagogikken har naturligvis også sit fagspecifikke niveau. Indholdet af indlæringen hhv. undervisningen er i høj grad bestemt af hvilket specifikt land der er C2. Derudover er arten af relationen mellem C1 og C2 af stor betydning: hvad vil forskellige danske elever f.eks. finde interessant og relevant at få kendskab til, hvis det drejer sig om USA? eller DDR? eller Tanzania? Her har Danmarks plads i kulturhistorien en ikke uvæsentlig betydning.

Det fagspecifikke niveau, som er en del af fagdidaktikken for det enkelte fag, refererer hovedsagelig til to andre brede videnskabsfelter:

- regionale og historiske studier (områdestudier) af C2 og C1
- kulturhistoriske og komparative studier af relationer mellem C1 og C2

Til slut skal bringes et lille skema som viser de gennemgåede termers forhold til hinanden:

i undervisn.systemet		uden for undervisn.syst.
sprogfag	ikke-sprogfag	
KI + KU (KF)	KI + KU (KF)	KI + KF
KP	KP	

Litteratur

Byram, M.: Cultural Studies in Foreign Language Education. Multilingual Matters, 1989.

Risager, K.: Fremmedsprog og nationalkultur. Fremmedsprogenes formidling af forestillinger om nationalkulturer, herunder nationale stereotyper. in: Kultur og samfund 1, Roskilde Universitetscenter, 1988.

Risager, K.: Kulturformidlingen i Danmark, Norge og Sverige. in: ROLIG-papir 45, Roskilde Universitetscenter 1989. (1989a).

Risager, K.: Kulturformidlingen i begynderbøger i fremmedsprog. Nyere tendenser. in: ROLIG-papir 45, 1989. (1989b).

Séférian, M.-A.: Sprog - kultur - identitet. For en fremmedsprogsundervisning der tager hensyn til identitetsdannelsen. in: M.-A. Séférian og H. Specht (udg.): Sprog og kulturformidling. Danmarks Lærerhøjskole, 1987.

Skutnabb-Kangas, T. og R. Phillipson: Intercommunicative and intercultural competence. in: ROLIG-papir 28, 1983.

Tufte, B.: Sprog - medier - børn. in: M.-A. Séférian og H. Specht (udg.): Sprog og kulturformidling. Danmarks Lærerhøjskole, 1987.

Young, E.C.: The Effect of Intensive Reading upon Attitude Change. in: The French Review 36, 1963.

Zarate, G.: Enseigner une culture étrangère. Hachette, 1986.

FREMMEDSPROG OG GLOBAL BEVIDSTHED[x)]

Karen Risager

Studiet af globale spørgsmål af vital betydning for menneskehedens fremtid bør være en dimension af al almen undervisning for børn, unge og voksne, og det gælder ideelt alle fag.

Hvilke muligheder har fremmedsprogene for at medvirke til udviklingen af global bevidsthed, dvs. en forståelse af og en ansvarsbevidsthed over for vor tids grundlæggende konflikter, kriser og potentialer, først og fremmest omkring de brede temaer: Nord-Syd-problematikken, Øst-Vest-problematikken, menneskerettighederne og det globale miljø?

I det følgende vil jeg tage udgangspunkt i fremmedsprogsundervisningen i Danmark, og eksemplerne er herfra, men problemstillingerne er fælles for al fremmedsprogsundervisning. Derimod kommer jeg ikke ind på de særlige forhold i forbindelse med andetsprogsundervisning.

Tre grader af tilnærmelse til globale studier

Man kan skelne mellem tre grader af tilnærmelse til globale studier, som eksisterer sideløbende i fremmedsprogsundervisningen i dag:

1. Lokale temaer: Studiet af temaer som er udvalgt for at belyse træk af en bestemt fremmed kultur, f.eks. unges liv og interesser i Vesttyskland, eller litteratur fra det frankofone Vestafrika. Sådanne temaer kan være et middel til at udvikle interkulturel forståelse, tolerance og kritisk konfrontation mellem den fremmede kultur og ens egen. De er udbredte, og meget værdifulde; men da de har et lokalt begrænset perspektiv, er de be-

---

x) Denne artikel er oprindelig skrevet på engelsk: World Studies and Foreign Language Teaching: A Perspective from Denmark, og udkommer i: World Studies Journal 7^2 1989.

skedne med hensyn til udvikling af global bevidsthed.

2. Lokale temaer i global belysning: Studier af temaer der primært er udvalgt for at belyse væsentlige træk af en bestemt fremmed kultur, men suppleret og beriget med en global dimension, f.eks. mad i Frankrig, sammenlignet med verdens fødevaresituation; eller sorte i Storbritannien, set i lyset af verdens flygtninge- og migrationsproblematik. En meget stor del af de lokale temaer, som allerede optræder i fremmedsprogsundervisningen, kan formodentlig kobles til den globale kontekst på en eller anden måde, og blive et udmærket bidrag til global bevidsthed.

3. Globale temaer: Studiet af temaer som i sig selv rummer en global problematik, f.eks. imperialisme, atomsprængninger, nedrustning m.v. Sådanne temaer er det mest konsekvente forsøg på at arbejde med globale studier inden for rammerne af fremmedsprogsundervisning, og i det følgende vil jeg især fokusere på fremmedsprogsundervisningens muligheder i den retning.

Udviklingen siden 1970'erne

Fremmedsprogsundervisningen har nødvendigvis et sprogligt udgangspunkt i den forstand at f.eks. engelskundervisningen baserer sig på engelsksproget materiale (evt. suppleret med materiale på modersmålet). Desuden er fremmedsprogsundervisningens identitet at den primært beskæftiger sig med kultur- og samfundsforhold i de lande, hvor sproget bruges (samt evt. elevernes eget land). Fremmedsprogsundervisningen er således underlagt en sproglig, hvilket også vil sige en geografisk begrænsning.

Denne identitet har imidlertid udviklet sig i årenes løb på afgørende måde:

1. Den europæiske scene: Siden sidste århundrede og op til 1970'erne var rammen helt overvejende den europæiske kulturnation der benyttede sig af vedkommende sprog (Det skal dog siges at man i engelskundervisningen allerede tidligt har interesseret sig for dele af det britiske impe-

rium eller Commonwealth, f.eks. Indien). Koncentrationen omkring den europæiske kulturnation præger stadig megen fremmedsprogsundervisning, men der er blevet slået en kraftig breche i den siden 70'erne, hvor kultursiden gennemgik en modernisering i sociologisk, antropologisk og ikke-eurocentrisk retning:

2. Det større sprogsamfund: Rammen for valg af lande og temaer blev i stigende grad det større sprogsamfund: de engelsksprogede lande, de franksprogede lande osv. Selv om centerlandene stadig indtager en fremtrædende plads (hvilket er naturligt hvis undervisningen finder sted i et andet europæisk land), er stadigt flere lande og områder blevet inddraget i en "centrifugal" proces: USA, Canada, Latinamerika, DDR, Australien, Maghreb, det frankofone Vestafrika, det anglofone Afrika osv. Samfundskritiske, anti-imperialistiske og antropologiske strømninger har udvidet den geografiske og sociale horisont.

Når fokus er på et ikke-europæisk land eller område, er der ofte tale om lokale temaer, afgrænset i forhold til vedkommende land eller område (f.eks. det spansktalende Latinamerika), men der er også tit tilløb til en global tilgang, f.eks. i form af gennemgang af landets/områdets historiske relationer til evt. tidligere kolonimagter, og nuværende imperialistiske magter, eller i form af en tematisering af konflikten mellem tradition og modernitet.

At der stort set kun er tale om tilløb, har at gøre med at der er et sprogligt udgangspunkt. For det er karakteristisk at man fokuserer på ét sprogområde, og til gengæld slet ikke på et andet, selv om det måske i et større perspektiv ville være relevant. Når man f.eks. arbejder med det engelsksprogede Afrika inden for engelskundervisningen, er der ingen koblinger, sammenligninger e.l. i forhold til det franksprogede eller det portugisisksprogede, og omvendt.

Når fokus er på et europæisk land, er det typiske at der ikke endnu er nogen tilløb til en global tilgang. Behandlingen af landene er helt domineret af den traditionelle tilbøjelighed til at standse ved det nationale niveau (sam-

tidig med at der er kommet en klart øget bevidsthed om den interne sociale og kulturelle variation). Der er sjældent nogen hentydninger til landets evt. rolle i verdenssystemets udvikling, imperialisme og kolonialisme, og tilbagevirkninger på landet selv: kapitalakkumulation og industrialisering, eller f.eks. kunstneriske - kinesiske, japanske, afrikanske - impulser udefra (cf. diskussionen om "double impact", f.eks. Wesley Johnson 1985). Blindheden for tværkulturelle processer ses bl.a. også i den hidtil manglende tematisering af amerikaniseringen i de vesteuropæiske lande efter 2. verdenskrig.

3. Den globale scene: En udvikling der er kommet til her i 80'erne, er at rammen for stofvalget i nogle tilfælde er globale temaer med tilknytning til vedkommende sprogområde. Exx. fra Danmark er: Une France forte? (1982), Peace in the Nuclear Age? (1984), Imperialism comes to Africa (1985), Friedensbewegungen in Ost und West (1985), La polynésie Française (1986), Utopia? Visions of Future Societies and Social Structures (1986), og The Arms Race of the Human Race (1986).

Principielt kan man sige at nogle globale temaområder har mere tydelig geografisk tilknytning end andre: Menneskerettighedsproblematikken og problematikken omkring det globale miljø har en relativt svag geografisk tilknytning, da de berører alle egne af verden, blot med forskellig styrke. Derimod har Nord-Syd- og Øst-Vest-problematikken en klar geografisk dimension (der dog er mere social og politisk end rent geografisk). Derfor er nogle sprog abstrakt set mere oplagte end andre til at belyse sådanne temaer:
- Engelsk, som har den bredeste geografiske tilknytning af af alle verdens sprog, er overvejende knyttet til den vestlige, kapitalistiske blok som dens førende sprog og lingua franca indadtil og udadtil. Sproget har betydning for en række områder af aktuel global interesse: Japan, NIC-landene (Newly Industrializing Countries) i Øst- og Sydøstasien, Israel, Sydafrika, og en lang række mere eller mindre fattige tredje verdens lande, heriblandt nogle i en socialistisk overgangsproces. Derfor er engelsk oplagt både som

indgang til Nord-Syd- og til Øst-Vest-problematikken. (I øvrigt bør man i forbindelse med engelskundervisning diskutere det legitime i at betegne engelsk som et "verdenssprog").

- Fransk, spansk og portugisisk har en lidt mere begrænset geografisk tilknytning: dele af Vesteuropa, og dele af den tredje verden i Afrika og Latinamerika, såvel som NIC-landene Brasilien og Mexico. Også disse sprog er egnede som indgang til Nord-Syd-problematikken, og også til Øst-Vest-problematikken (Cuba, Nicaragua, Angola m. m.).
- Russisk og tysk har begge klare kontinentale tilknytninger til hhv. Sovjetunionen og Centraleuropa. Disse sprog er derfor særlig oplagte indgange til Øst-Vest-problematikken.
- Også andre, mere lokalt begrænsede, sprog har forskellige muligheder afhængigt af spørgsmål som: hvilke samfundstyper er de bærere af? Hvilken dynamik og hvilke visioner kan de udtrykke? Man kan i den forbindelse beklage at ikke sprog som arabisk, japansk eller kinesisk er bedre repræsenteret blandt skolesprogene i Europa, idet de hver for sig er bærere af alternative opfattelser af verdensudviklingen.

Situationen i Danmark

Danmark kan nyde godt af en tradition for fremmedsprogsundervisning i flere sprog, hvilket muliggør mange forskellige vinkler på den globale dimension. Fremmedsprogene er ikke perifere fag, men er placeret mellem de centrale dannelsesfag - det gælder især engelsk i dag. Engelsk er obligatorisk for alle fra 5. klasse (eller tidligere efter skolens valg), og i 7. klasse skal der vælges mellem tysk og fransk. I den videregående skole (Gymnasiet) læses der ét eller to sprog udover engelsk (tysk/fransk/spansk/russisk, afhængigt af det studieprogram den enkelte elev lægger. Derimod er hjemmesprogene ikke repræsenteret i skolesystemet som fremmedsprog.

Siden en række forsøg i 70'erne har der været tradition

for tværfagligt samarbejde i et vist omfang, afhængigt af skemaets muligheder, især mellem historie, dansk og samfundsfag, men religion og sprogfagene har også undertiden været inddraget. Derfor er der i Danmark en basis for en både samfundsorienteret og kulturorienteret fremmedsprogsundervisning på mellemhøjt niveau. Der er også en stigende interesse for global orientering af undervisningen i sin helhed. Den støttes på den ene side af internationaliseringsprocessen inden for især de kommercielle uddannelser, på den anden side af en aktiv indsats fra officielt hold for at beskrive skoleundervisningens værdiindhold, heriblandt det globale ansvar (cf. Lund m.fl. 1988). Også de ovennævnte udgivelser til fremmedsprogsundervisningen er eksempler herpå, og de er produceret i den hensigt at styrke mulighederne for tværfagligt samarbejde.

I enkelte af ovennævnte udgivelser, f.eks. The Arms Race or the Human Race, er der taget et skridt som rører ved noget der ellers er lidt af et dogme i fremmedsprogsundervisningen: princippet om kun at bruge originaltekster. Bogen indeholder nemlig både originale og oversatte tekster (alle på engelsk). Dette muliggør en meget mere alsidig belysning af temaet, og det er også medvirkende til dens brede anvendelighed: den kan bruges af fredsgrupper rundt omkring i verden, både i og uden for undervisningssystemet.

Efter min mening bør hovedvægten i fremmedsprogsundervisningen ligge på originale tekster, for på denne måde at bevare forbindelsen mellem sproget og det samfund og den kultur det udtrykker. Men der skal også være plads til oversættelserne, hvis emnet lægger op til det. Her kan drages en parallel til udviklingen i modersmålsundervisningen (i hvert fald i Danmark), hvor man udmærket kan inddrage oversatte tekster for emnets skyld.

Måske er det relativt let at formulere globale temaer i forbindelse med netop engelskundervisningen, på grund af det engelske sprogs brede geografiske tilknytning. Men et eksempel på en parallel opgave (udover ovennævnte tit-

ler) kunne være fransksproget materiale om islam: En meget stor del af Frankrigs tidligere kolonier og protektorater, i Maghreb, i Vestafrika, i Mellemøsten, er islamiske eller islamisk domineret, og også i dag er der tætte relationer mellem Frankrig og de islamiske områder. Fransk er således en oplagt indgang til at studere islamisk kultur, både i dens radikale og dens mere moderate former, også via tekster oversat fra arabisk, og evt. andre sprog.

Elevernes egen nationale identitet

Global bevidsthed er i høj grad også bevidsthed om ens egen placering i den globale kontekst. Derfor har fremmedsprogsundervisningen en vigtig opgave - sammen med andre fag - at udvikle elevernes egen identitet, herunder den nationale,

I det følgende vil jeg skitsere nogle træk ved Danmark og den danske identitet man kunne tage udgangspunkt i:

1. Danmark er traditionelt præget af en stor etnisk, kulturel og religiøs homogenitet. Først med indvandringerne i 60'erne og 70'erne er danskerne blevet konfronteret i større stil med ikke-hvide racer og ikke-europæiske (eller nordamerikanske) kulturer.

Der er dog én undtagelse: Danmark har en stor koloni: Grønland (som siden 1979 har indre autonomi og bærer navnet Kalaallit Nunaat), og som er etnisk og kulturelt meget forskellig fra Danmark. Men tidligere har den personlige kontakt mellem grønlændere og danskere været minimal, fordi Danmark indtil 1953 opretholdt en isolations- og monopolpolitik i forhold til Grønland.

Af disse grunde er forestillingen om enheden mellem dansk sprog og dansk kultur meget stærk i Danmark, og på denne baggrund er én af fremmedsprogsundervisningens oplagte opgaver i Danmark at vise hvor udbredte multikulturelle og multilinguale samfund er, for at prøve at afdramatisere de kulturelle konfrontationer der er i Danmark i dag.

Danmark er samtidig præget af mangel på kolonial bevidst-

hed. Og det til trods for at Danmark har været og er en kolonimagt: Danmark har som sagt Grønland (verdens største koloni mht. areal), samt Færøerne (indre autonomi siden 1948). Og det har haft en række mindre koloniale besiddelser: Trankebar i Tamil Nadu, Indien, i 16-1800-tallet, forter på Guldkysten i 17-1800-tallet, og Dansk Vestindien (3 øer) i 16-1900-tallet indtil 1917.

Alligevel er der i befolkningen næsten ikke nogen bevidsthed om Danmark som en tidligere eller nuværende kolonimagt. Forholdet til Grønland er præget af selvretfærdighed og tro på at danskerne har ført en særlig human politik, hvilket kan diskuteres, selv om det er rigtigt at afkoloniseringsprocessen er præget af forhandling, ikke af vold.

På denne baggrund bør fremmedsprogsundervisningen bl.a. lægge op til at drage paralleller mellem den danske grønlandspolitik og hhv. den britiske og den franske kolonipolitik. I tilknytning hertil kunne man også diskutere begrebet "den fjerde verden" (i betydningen: indfødte mindretal overalt i verden).

2. Danskernes u-landsbillede som det formidles af massemedierne i vor tid, er - som i flere andre lande - stærkt domineret af elendighedsforestillinger. Den store undersøgelse af Afrika-billedet, som er gennemført i en række vesteuropæiske og afrikanske lande efter Aid to Africa-kampagnen 1984-85, viser f.eks. at danskernes billede af Afrika i korte træk kan resumeres således:
- Afrika befinder sig i en naturtilstand
- Afrika beherskes af kaos og diktatur
- Afrika er økonomisk og samfundsmæssigt domineret af fattigdom
- Afrika er magtesløst (cf. Holm 1987).

Dette massive og ensidige billede må fremmedsprogsundervisningen være med til at relativisere, og meget materiale omkring lokale temaer gør allerede dette, idet de demonstrerer den eksisterende kulturelle variation og dynamik i forskellige dele af den tredje verden, og behandler kulturen både udefra og indefra. Dansk Røde Kors har f.

eks. udgivet en serie undervisningsmaterialer om Afrika, som sigter mod at give en mere alsidig forståelse af Afrika, beregnet for tværfagligt samarbejde mellem fagene dansk, engelsk, geografi, biologi, og samtidsorientering (den til engelsk hedder: English in Africa. The African Way, 1985).

Kvinderne i sprogfagene

Mens fag som historie og geografi tit berører globale temaer, sker dette endnu ret sjældent i fremmedsprogsfagene. Samtidig er fremmedsprogsfagene generelt domineret af kvindelige lærere og i visse sammenhænge også af kvindelige elever. Her er en interessant diskrepans i forhold til at kvinder er meget aktive i fredsarbejde og miljøarbejde o.l. Derfor skal der afslutningsvis nævnes en yderligere opgave: at styrke kvindebevidstheden i fremmedsprogsfagene. Man kan sige at fremmedsprogsfagene burde være miljøer hvor der er særlig gode muligheder for at arbejde ud fra det nogle har kaldt "kvindelige værdier": skabelsen af liv, ansvar og omsorg for liv og natur, og på denne måde styrke den etiske dimension af globale studier, hvilket er den mest fundamentale af dem alle.

Litteratur

Allerslev Jensen, I og G. Normand (red.): Utopia? Visions of Future Societies and Social Structures. Systime, 1986.

Bernstorff, E. og E. Phillipsen (red.): The Arms Race or the Human Race? FAG, Frederikssund, 1986.

Danmarks Radio: Friedensbewegungen in Ost und West. 1985.

Danmarks Radio: La Polynésie Française. 1986.

Due, Grethe m.fl. (red.): Une France forte? Systime, 1982.

Frederiksen, B.F. og M. Madelung (red.): Imperialism comes to Africa, Systime, 1985.

Holm, H.-H.: The Danish Image of Africa. Projekt "Image of Africa." Institut for statskundskab, Aarhus Universitet, 1987.

Lund, J. m.fl.: Pejling og perspektiv. Undervisningsministeriet, 1988.

Mide, M. og O.L. Henriksen (red.): Peace in the Nuclear Age? Systime, 1984.

Wesley Johnson, G. (red.): Double Impact. France and Africa in the Age of Imperialism. Greenwood Press, 1985.

Windfeldt-Høeberg og S. Harbild (red.): English in Africa. The African Way. Serien "Plant et træ i Afrika". Dansk Røde Kors, 1985.

1974

* 1. Utz Maas, Sprachtheorie
* 2. Per Aage Brandt, Om sprogets samfundsmæssighed
* 3. Lis Glebe-Møller, Ansatser til et opgør med den behavioristiske sprogundervisning

1975

* 4. Peter Harms Larsen, Papirer til "Samtalens grammatik"
* 5. Lis Glebe-Møller, Hvilken slags fransk skal der undervises i i vore skoler?
Henning Silberbrandt, Fremmedsprogsindlæring og fagstruktur

1976

* 6. Frans Gregersen m.fl., Revideret udgave af introduktionen og kapitelindledningerne til antologien "Klassesprog"
* 7. Ulf Teleman, How to be concrete in linguistics

1977

* 8. Ulf Teleman, (1) On causal conjunction in Swedish, (2) Språk og socialisation, Reflexioner över reflexioner, (3) Grammatikens tillstånd och behov
* 9. Hartmut Haberland, Review of Bente Maegaard m.fl., Matematik og lingvistik
* 10. Andrew Tolson, Approaches to language in cultural studies.
Ulrich Ammon, Probleme soziolinguistischer Theoriebildung am Beispiel von Dialekt und Einheitssprache.

1978

* 11. Ulf Teleman, Språkrigtighed i och utanför skolan.
* 12. Norbert Dittmar, Hartmut Haberland, Tove Skutnabb-Kangas and Ulf Teleman (eds.), Papers from the first Scandinavian-German symposium on the language of immigrant workers and their children. Roskilde 19-23 March 1978.
* 13. Peter Harms Larsen, Tekst og tale - analyser og problemer
* 14. Niels Haastrup og Ulf Teleman, Svensk, dansk eller skandinavisk? En interviewundersøgelse af svenske læreres sproglige situation på et dansk universitet
* 15. Karen Risager (red.), Fremmedsprogsundervisning på RUC

1979

* 16. Karen Risager og Niels Haastrup (red.), Om anvendelse af sprogvidenskabelig viden i erhvervsfunktioner udenfor skolesystemet. Rapport fra den 4. konference i nydansk grammatik og sprogbeskrivelse
* 17. Hartmut Haberland and Tove Skutnabb-Kangas, Political determinants of pragmatic and sociolinguistic choices

1980

* 18. Hverdagsskrift i anledning af ROLIGs femårsjubilæum
* 19. Elisabeth Bense, Linguistische Theorie und Sprachunterricht
Hartmut Haberland, Status und Legitimation von Theorien der Sprachvariation
* 20. Jørgen U. Sand og Søren Kolstrup, 'Il fait rien? Je crois pas que je le dirais.'
* 21. Tove Skutnabb-Kangas, (1) Guest worker or immigrant - different ways of reproducing an underclass, (2) Violence as method and outcome in the non-education of minority children

1981

22. Karen Sonne Jakobsen, (1) Gruppeorganiseret og selvstyret fremmedsprogstilegnelse. Et undervisningseksperiment på RUC. (2) Skolesprogene. Om fremmedsprogenes status og funktion i gymnasiet
* 23. Ulf Teleman, Talet och skriften
* 24. Arne Thing Mortensen, Jørgen U. Sand og Ulf Teleman, Om at læse fremmesprogede tekster på 1. del af universitetsstudierne. 15 beskrevne og kommenterede forsøg.
* 25. Niels Haastrup, Ferie i udlandet & Færdighed i fremmedsprog. Rapportering om bearbejdelse af to statistiske undersøgelser
* 26. Karen Risager og Ulf Teleman (red.), Kønsspecifik sprogbrug - hvad er det?

1983

* 27. Niels Haastrup, Tre debatoplæg om sprogpolitik og sprogundervisning i Danmark
* 28. Robert Phillipson and Tove Skutnabb-Kangas, Cultilingualism - Papers in cultural and communicative (in)competence
29. Knud Anker Jensen, Kontrastiv hverdag. Et alternativt "Landeskunde"-seminar
Niels Haastrup, Fremmedsprog i det sprogsociologiske billede i Danmark

1984

30. Jochen Rehbein, Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht
31. Hartmut Haberland og Jacob L. Mey, Godt Peer Gynt er halve verket
Hartmut Haberland, A field manual for readers of "The Problem of Meaning in Primitive Languages" by Bronislaw Malinowski
32. Annette Bennicke, "Dieu a créé la femelle, l'homme a fait la femme." En rekognoscering i dansk og udenlandsk kønssprogsforskning
33. Lars Heltoft og Uwe Geist, Relevans og intention. To analyser af en massemedietekst om økonomisk politik
34. Niels Haastrup, Uddrag af Christian Jensen Fauerbyes papirer samt bilag. Handout fra Själö-symposiet, september 1984

1985

* 35. Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson, Educational strategies in multicultural contexts
36. Senta Trömel-Plötz, Women's conversational culture: Rupturing patriarchal discourse
37. Rainer Paris, Zur symbolischen Konstruktion politischer Feindbilder
38. Karen Sonne Jakobsen (red.), Projektarbejde i fremmedsprogene. Rapport fra seminar på Roskilde Universitetscenter, 30.11.-1.12.1985

1986

39. Lars Heltoft, Verb-second-analysen - et svar fra Diderichsen-traditionen
40. Lars Heltoft, The pragmatic syntax of Danish der-constructions

1987

41. Karen Risager, Cultural studies and foreign language teaching in Denmark.

1988

42. Robert Phillipson and Karen Sonne Jakobsen, eds., Student foreign language projects at RUC
43. Elisabeth Bense, Tyskland - et gråt land med et grimt sprog, oder: Die Haltung dänischer Gymnasiasten zu Deutsch, Deutschland und den Deutschen

1989

44. Tove Skutnabb-Kangas and Robert Phillipson, Wanted! Linguistic human rights
45. Karen Risager, Kulturformidlingen i fremmedsprogsundervisningen. 4 artikler

* = udsolgt/out of print